ISSN L 2710-7620

REVISTA Contact

Ciencias Sociales, Humanidades, Derecho y Ciencias Políticas

Panamá, mayo - agosto de 2026

Vol. 6, No. 1



Universidad de Panamá
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Incluida en los índices y bases de datos

Fotografía de la Portada: Embarcación tradicional en el Caribe panameño.

Recibe las notificaciones de nuevos números, actividades e infografías, en nuestro canal de Telegram. Clickea en el enlace de abajo.

https://t.me/revistacontactopanama

República de Panamá, Ciudad de Panamá, Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira

Síguenos en nuestras redes sociales

@contacto_507

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Eduardo Flores Castro
Rector

Dr. José Emilio Moreno
Vicerrector Académico

Mgter. Arnold Muñoz
Vicerrector Administrativo

Dr. Jaime Javier Gutiérrez
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mgter. Mayanín Rodríguez
Vicerrector de Asuntos Estudiantiles

Mgter. Ricardo Him Chi
Vicerrector de Extensión

Mgter. Ricardo A. Parker D.
Secretario General

Mgter. José Luis Solis
Director General de Centros Regionales Universitarios, Extensiones Universitarias y Anexos

Dra. Rosaria Correa Pulice
Directora del Instituto de Derechos Humanos, Justicia y Paz

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe

Aaron Samuel Bracho Mosquera
Universidad de Panamá, Instituto de Derechos Humanos, Justicia y Paz, Panamá
aaron.bracho@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-6311-4414

Coeditores / Co-editors

María Aránzazu Calzadilla Medina
Universidad de La Laguna, España
acmedina@ull.edu.es
https://orcid.org/0000-0002-2262-2519

Carlos Mayo Torné
Fundación El Caño, Panamá
carlosmayo@fundacionelcano.org
https://orcid.org/0000-0002-0243-8298

Rita Liss Ramos Pérez
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Sociología, Panamá
rita.ramos@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-0635-876X

Abner Al Berda
Universidad de Panamá, España
abner.alberda@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-2500-0499

José Clemente Lasso Núñez
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Sociología, Panamá
Joselasso74@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2050-2169

Carlos Mico
Universidad de Valencia, España
carmirec@mot.upv.es
https://orcid.org/0000-0001-5787-6212

Ida Graciela Gálvez
Universidad de Panamá, Instituto de Estudios Nacionales, Panamá
ida.galvez@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-0335-7107

René Isaac Bracho Rivera
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Economía, Panamá
rene.bracho@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-3247-2075

Eva Lisary González Pinilla
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia
evalisary@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1437-106X

María Andrea Rojas
Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala
andrearojas3088@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9381-0189

Carlos Jair Agraje Hernández
Universidad de Panamá, Facultad de Derecho, Panamá
carlos_agraje01@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3860-7118

Catherine Muñoz Arango
Universidad de Panamá – Facultad de Humanidades - Departamento de Historia, Panamá
catherine.munoz@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0001-5293-6589

Rafael Romero Carazas
Universidad Peruana Unión, Perú
rafael.romero@upeu.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-8909-7782

Aaron Azael Pérez Smith

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
aaron.perez@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-4600-5555

Mercadeo y divulgación / Marketing and dissemination

Ismael Javier González
Universidad de Panamá, Facultad de Derecho, Panamá
ismael-j.gonzalezf@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-2795-2899

Edgar Iván Cedeño Bethancourt
Universidad de Panamá, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Panamá
edgar.cedeno-b@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0001-6780-5442

Juan Gabriel Castillo Fassano
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades Departamento de Historia, Panamá
juangabrielc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0365-7388

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL

Guillermo Castro – Ciudad del Saber, Panamá
Jorge Roquebert – Universidad de Panamá, Panamá
Paul Antonio Córdoba – Universidad de Panamá, Panamá
Gustavo José Leal Cuervo – Universidad de Panamá, Panamá
Richard Morales – Universidad de Panamá, Panamá

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL

Juana Elvira Suárez Conejero – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México
Nidia Sosa Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México
Luis Bonilla – Universidad Central de Venezuela (UCV), Venezuela
Ángela Fernández Cañas-Baliña - Universidad de Cádiz, Facultad de Filosofía y Letras, España
Masha Kozhevnikova - Universidad de Cádiz, Facultad de Filosofía y Letras, España

ÍNDICE GENERAL

EDITORIAL

Retos y dificultades de la edición científica en tiempos de neoliberalización de la educación superior y la irrupción de la IA
Challenges and difficulties of scientific editing in times of neoliberalization of higher education and the irruption of AI
Aaron Samuel Bracho Mosquera

vi - viii

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Educación Intercultural: Una revisión de literatura 2020-2025
Intercultural Education: A Literature Review 2020–2025
Education interculturelle : une revue de la littérature 2020-2025
Educação intercultural: uma revisão da literatura 2020-2025
Yenis Judith Muñoz Mindiola

1-25

De la Algoritmia Clásica a la Inteligencia Generativa: La IA como Nuevo Paradigma en la Ingeniería de Software
De la Algoritmia Clásica a la Inteligencia Generativa: La IA como Nuevo Paradigma en la Ingeniería de Software
De la Algoritmia Clásica a la Inteligencia Generativa: La IA como Nuevo Paradigma en la Ingeniería de Software
De la Algoritmia Clásica a la Inteligencia Generativa: La IA como Nuevo Paradigma en la Ingeniería de Software
Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.

26 – 43

Functional Use of Discourse Connectors in EFL Writing: A Systematic Review
Uso Funcional de los Conectores Discursivos en la Escritura en Inglés como Lengua Extranjera: Una Revisión Sistemática
Usage Fonctionnel des Connecteurs Discursifs en Production Écrite en Anglais Langue Étrangère : Une Revue Systématique
Uso Funcional dos Conectores Discursivos na Produção Escrita em Inglês como Língua Estrangeira: Uma Revisão Sistemática
Pastor Pablo Pérez Ramos

44 – 61

Analyzing Logos, Ethos, and Pathos in the English Bukele´s Discourse to Enhance Second Language Oral Skills in Panamanian University Students
Analizando Logos, Ethos y Pathos en el discurso político de Bukele en inglés para potenciar habilidades orales en universitarios panameños
Analyse du logos, de l'ethos et du pathos dans le discours du Bukele anglais pour améliorer les compétences orales en langue seconde des étudiants universitaires panaméens
Analisando Logos, Ethos e Pathos no discurso de Bukele em inglês para aprimorar as habilidades orais em segunda língua de estudantes universitários panamenhos.
Ariel Anel Aguilar Ortega

62 – 78

Control Interno y Cumplimiento de Normas de Contabilidad en Empresas Panameñas
Internal Control and Compliance with Accounting Standards in Panamanian Companies
Contrôle interne et conformité aux normes comptables dans les entreprises panaméennes
Controle Interno e Cumprimento das Normas de Contabilidade em Empresas Panamenhas
Ricardo Eloy Rodríguez

79 - 96

Los ejes transversales en la formación integral en la educación superior panameña
The transversal axes in comprehensive training in Panamanian higher education
Thèmes transversaux de la formation continue dans l'enseignement supérieur panaméen
Temas transversais na formação integral no ensino superior panamenho
Jackeline Ivonne Juárez, Nubia Ávila, Odessa Aranda y Gilma Romero

97 - 112

Estrategias Curriculares y Didácticas para la Enseñanza de las Matemáticas en Contextos Rurales de Colombia entre 2015 y 2025: Revisión Sistemática
Curricular and Didactic Strategies for the Teaching of Mathematics in Rural Contexts of Colombia between 2015 and 2025: A Systematic Review
Stratégies Curriculaires et Didactiques pour l'Enseignement des Mathématiques dans les Contextes Ruraux de Colombie entre 2015 et 2025: Une Revue Systématique
Estratégias Curriculares e Didáticas para o Ensino de Matemática em Contextos Rurais da Colômbia entre 2015 e 2025: Revisão Sistemática
Durley Adriana Peña Fandiño y *Marcela Aravena Domich*

113 - 131

Plataformas Interactivas Como Facilitadoras en el Aprendizaje Conceptual de la Física en Estudiantes de Secundaria en Colombia del 2018 al 2025: una Revisión Sistemática
Interactive Platforms as Facilitators in the Conceptual Learning of Physics in Secondary School Students in Colombia from 2018 to 2025: A Systematic Review
Les plateformes interactives comme facilitateurs de l'apprentissage conceptuel de la physique chez les élèves du secondaire en Colombie de 2018 à 2025 : une revue systématique
Plataformas interativas como facilitadoras na aprendizagem conceptual da física em alunos do ensino secundário na Colômbia de 2018 a 2025: uma revisão sistemática.
Henry Wilson Latorre De La Hoz

132 - 149

Transformar desde el territorio: Diseño de un currículo contextualizado basado en el modelo Escuela Nueva multigrado para mejorar la calidad educativa rural en Piedecuesta
Transforming from the Territory: Design of a Contextualized Curriculum Based on the Escuela Nueva Multigrade Model to Improve Rural Educational Quality in Piedecuesta.
Transformer depuis le territoire : Conception d'un curriculum contextualisé basé sur le modèle Escuela Nueva multigrade pour améliorer la qualité éducative rurale à Piedecuesta
Transformar a partir do território: Desenho de um currículo contextualizado baseado no modelo Escuela Nueva multisseriado para melhorar a qualidade educativa rural em Piedecuesta
Dorys Janeth Reyes Rueda

150 – 161

Estrategias pedagógicas y metodológicas para la integración contextual de la enseñanza rural en aulas multigrado
Pedagogical and methodological strategies for the contextual integration of rural teaching in multigrade classrooms
Stratégies pédagogiques et méthodologiques pour l'intégration contextuelle de l'enseignement rural dans les classes multigrades
Estratégias pedagógicas e metodológicas para a integração contextual do ensino rural em turmas multisseriadas
Claudia Patricia Moreno Botello

162-178

Estrategias educativas para fortalecer la cultura de paz en la Institución Educativa Moralito de Cotorra, Córdoba (una revisión documental)
Educational Strategies to Strengthen the Culture of Peace at the Moralito Educational Institution in Cotorra, Córdoba (A Documentary Review)
Stratégies éducatives pour renforcer la culture de paix à l'Institution Éducative Moralito de Cotorra, Córdoba (une revue documentaire)
Estratégias educativas para fortalecer a cultura de paz na Instituição Educacional Moralito de Cotorra, Córdoba (uma revisão documental)
Leonardo Favio Barcenas Gálvez

179 – 191

Percepciones de estudiantes universitarios latinoamericanos sobre la Inteligencia Artificial como apoyo al aprendizaje: una revisión cualitativa documental
Perceptions of Latin American university students on artificial intelligence as a learning aid: a qualitative documentary review
Perceptions des étudiants universitaires latino-américains sur l'intelligence artificielle comme aide à l'apprentissage : une analyse documentaire qualitative
Percepções de estudantes universitários latino-americanos sobre a Inteligência Artificial como apoio à aprendizagem: uma revisão documental qualitativa
Eliana Gómez Gómez, Valeria Andrea Negrete Ríos y Kelly Johana Parra Higuita

192 -205

Estrategias Didácticas Efectivas para la Enseñanza de Inglés en las Ruralidades de Colombia
Effective Didactic Strategies for the Teaching of English in the Ruralities of Colombia
Stratégies didactiques efficaces pour l'enseignement de l'anglais dans les ruralités de Colombie
Estratégias didáticas eficazes para o ensino de inglês nas ruralidades da Colômbia
Yoan Daniel Orozco Suárez

206 - 218

El perdón del ofendido en el sistema penal panameño
The offended party's forgiveness in the Panamanian criminal justice system
Le pardon de la partie offensée dans le système pénal panaméen
O perdão do ofendido no sistema penal panamenho
Miguel Ángel Robinson Somarriba

219 - 230

Discurso político, soberanía y geopolítica: las declaraciones de Donald Trump sobre el Canal de Panamá
Political discourse, sovereignty and geopolitics: Donald Trump's statements on the Panama Canal
Discours politique, souveraineté et géopolitique : les déclarations de Donald Trump sur le canal de Panama
Discurso político, soberania e geopolítica: as declarações de Donald Trump sobre o Canal do Panamá.
Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud

231 - 248

El conductismo y el constructivismo social: Dos enfoques complementarios.
Behaviorism and social constructivism: Two complementary approaches.
Le behaviorisme et le constructivisme social: deux approches complémentaires.
Condicionismo e construtivismo social: duas abordagens complementares.
William Fernández Castro

249 – 268

Estrategias educomunicativas basadas en diálogo y memoria para fortalecer la cultura de paz escolar
Educational communication strategies based on dialogue and memory to strengthen the culture of peace in schools
Stratégies de communication éducative fondées sur le dialogue et la mémoire pour renforcer la culture de la paix dans les écoles
Estratégias de comunicação educacional baseadas no diálogo e na memória para fortalecer a cultura da paz nas escolas.
Verónica Marcela Tobón Múnera y Adriana Yanet Londoño Londoño

269 –282

Posicionamiento del autor en el género columna de opinión: el caso de los modalizadores discursivos
Author positioning in the opinion column genre: the case of discursive modalizers
Positionnement de l'auteur dans le genre de la chronique d'opinion : le cas des modalisateurs discursifs
Posicionamento do autor no gênero coluna de opinião: o caso dos modalizadores discursivos
Maritza Almendas Bravo

284 - 296

Estrategias Jurídicas para la Aplicación de Normas Éticas y Deontológicas en el Uso de las Tecnología de Información y Comunicación
Legal Strategies for the Application of Ethical and Deontological Standards in the Use of ICTs
Stratégies juridiques pour l'application des normes éthiques et déontologiques dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication
Estratégias legais para a aplicação de padrões éticos e deontológicos no uso de tecnologias de informação e comunicação
Ricardo M. Candanedo Yau

297 - 314

Influencia de la desregulación emocional y su relación con las ideas suicidas en estudiantes universitarios
Influence of emotional dysregulation and its relationship with suicidal ideas in university students
Influence de la dérégulation émotionnelle et son lien avec les idées suicidaires chez les étudiants universitaires
Influência da desregulação emocional e sua relação com ideias suicidas em estudantes universitários
Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.

315 - 335

Laboratorio de Servicios Especializados como vía legal para la neurociencia del mercadeo en la Universidad de Panamá
Specialized Services Laboratory as a legal pathway for marketing neuroscience at the University of Panama
Laboratoire de Services Spécialisés comme voie juridique pour la neuroscience du marketing à l'Université du Panama
Laboratório de Serviços Especializados como via legal para a neurociência do marketing na Universidade do Panamá
Eric Espinosa Fernández, Odily Fernández y Yermaline Ching Ruiz
336 - 351

Percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer grado
Teachers' perception of the impact of play-based strategies on literacy learning in third grade
Perception des enseignants sur l'impact des stratégies ludiques dans l'apprentissage de la lecture-écriture en troisième année
Percepção docente sobre o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem da leitura e escrita no terceiro ano
Omayra Ruiz de Ching y Juana González
352 - 366

Modelos pedagógicos en la formación de proyectos de intervención: una propuesta desde la experiencia contable de posgrado
Pedagogical Models in the Formation of Intervention Projects: A Proposal from Postgraduate Accounting Experience
Modèles pédagogiques dans la formation des projets d'intervention : une proposition à partir de l'expérience comptable de troisième cycle
Modelos pedagógicos na formação de projetos de intervenção: uma proposta a partir da experiência contábil de pós-graduação
Marino José Palacios Copete y Magdalena González Domínguez
367 - 380

Ética pública e integridad institucional como mecanismo para prevenir la corrupción administrativa en el sector público panameño
Public ethics and institutional integrity as a mechanism to prevent administrative corruption in the panamanian public sector
Éthique publique et intégrité institutionnelle comme mécanisme de prévention de la corruption administrative dans le secteur public panaméen
Ética pública e integridade institucional como mecanismo de prevenção da corrupção administrativa no setor público panamenho
Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price
381 - 392

Retos y dificultades de la edición científica en tiempos de neoliberalización de la educación superior y la irrupción de la IA

Challenges and difficulties of scientific publishing in times of neoliberalization of higher education and the emergence of AI

Défis et difficultés de l'édition scientifique à l'ère de la néolibéralisation de l'enseignement supérieur et de l'irruption de l'IA

Desafios e dificuldades da edição científica em tempos de neoliberalização do ensino superior e da irrupção da IA

Aaron Samuel Bracho Mosquera
Editor Jefe de la Revista Contacto
Universidad de Panamá, Panamá
Aaron.bracho@up.ac.pa

En la última década, las instituciones universitarias públicas de América Latina han afrontado múltiples dificultades en materia de recortes presupuestarios y críticas sistemáticas al modelo de gestión institucional. Muchas de estas críticas se sostienen desde una narrativa de posverdad, regularmente articulada por operadores comunicacionales en redes sociales y medios de comunicación tradicionales como la televisión, la radio o los periódicos. Sus objetivos son bastante específicos: deslegitimar a instituciones de educación superior de carácter público con una sólida imagen moral en la sociedad. Con frecuencia se trata de estrategias comunicacionales a favor de alguna institución educativa de carácter privado, o incluso impulsadas por algún sector interno dentro de las universidades con aspiraciones de carácter político.

Estas acciones deterioran la imagen pública institucional y distorsionan ante la opinión pública las funciones de la universidad para beneficio de la sociedad; nos referimos, por supuesto, a las funciones de docencia, investigación, extensión, producción e innovación. En el caso de la Universidad de Panamá, en los últimos veinte años se ha desplegado una estrategia comunicacional que deteriora la imagen de la primera casa de estudios. Se trata de críticas sistemáticas a cuestiones como la infraestructura, la planilla, el nepotismo, entre otras. Sin embargo, conviene distinguir entre la crítica legítima —necesaria en toda institución pública— y la deslegitimación interesada, que no busca corregir sino destruir la confianza social en la universidad pública.

Con la entrada del siglo XXI, muchas de las tendencias que impulsaban la globalización y la apertura radical del mercado pusieron en cuestión el papel del Estado en diferentes ámbitos de la cosa pública, y la educación superior no escapó a ello. Con el nuevo milenio aparecieron en Panamá decenas de universidades particulares, de las cuales algunas fueron clausuradas por faltas flagrantes a la regulación de calidad en el sistema de educación superior panameño. Así pues, desde los medios de comunicación se construyeron narrativas que coadyuvaron a un cambio en el imaginario social colectivo sobre el papel de la educación superior y su función: se cuestionó el modelo de universidad, desvalorizando su papel histórico en la consolidación del Estado Nacional panameño y reduciéndola a una entidad que cierra calles. Desde distintas líneas editoriales se apostó por modelos universitarios en donde, pagando, se podía

avanzar en una carrera universitaria. Esto también avanzó en un contexto de profunda crisis socioeconómica, en el que a las familias les fue difícil sostener la educación universitaria de sus hijos, y el joven, tanto por expectativas sociales como económicas, optó por trabajar y estudiar. Ahí es donde aparecen universidades particulares con modalidades semipresenciales, virtuales y horarios cómodos de fin de semana, y lo mejor: sin pruebas de admisión.

La Universidad de Panamá ha sabido no solo adaptarse, compensando a través de la calidad de su cuerpo docente las nuevas exigencias en términos de facilidades en educación superior, que muchas veces superponen un aspecto económico por encima de la excelencia académica. Entre especialistas en reclutamiento de personal y sectores de la empresa privada se sostiene y denuncia una desactualización en las competencias de los egresados. Mientras tanto, el ejecutivo y el legislativo limitan presupuestariamente a las universidades públicas en Panamá. Estas políticas pueden distinguirse porque obedecen a la lógica neoliberal. En el caso de Panamá no es la excepción: en el último quinquenio, las universidades públicas han sufrido sustantivos recortes presupuestarios que limitan sus posibilidades de inversión en infraestructura, tecnologías y conectividad.

Ahora bien, sería un error analizar esta situación sin atender a dos fenómenos que atraviesan de manera directa el quehacer universitario: la edición científica y la irrupción de la inteligencia artificial. Ambos ejes no son ajenos a la lógica neoliberal que denunciamos; por el contrario, la profundizan y la reconfiguran. La edición científica, entendida como el conjunto de procesos de producción, evaluación, publicación y difusión del conocimiento, se ha convertido en un terreno de disputa. Los recortes presupuestarios afectan directamente a las revistas universitarias: disminuyen los fondos para plataformas de gestión editorial, se debilita la revisión por pares al no reconocerse el tiempo ni el trabajo de los árbitros, se dificulta la indexación en bases regionales e internacionales y se compromete la sostenibilidad del acceso abierto. En un modelo neoliberal, el conocimiento tiende a mercantilizarse: se premia la publicación en revistas de pago, se subordina la evaluación a métricas de productividad y se empuja a los investigadores a competir por recursos escasos, muchas veces en detrimento de la calidad y la pertinencia social de lo que se publica.

La irrupción de la inteligencia artificial agrega una capa adicional de complejidad. Por un lado, ofrece oportunidades valiosas: apoyo a la redacción y corrección de manuscritos, traducción automática que amplía el alcance de las revistas regionales, herramientas para la detección de plagio y para la gestión editorial. Por otro lado, plantea riesgos serios: la generación de contenido ficticio o alucinado, la pérdida de autoría y responsabilidad, los sesgos algorítmicos, el uso indebido en la revisión por pares y la tentación de sustituir el pensamiento crítico por la automatización. En este contexto, las revistas científicas están llamadas a definir políticas claras sobre el uso de la IA: exigir declaración de su uso, preservar la transparencia en la autoría, garantizar la confidencialidad de los manuscritos y defender la integridad del proceso editorial. La IA no es neutra: su desarrollo y su aplicación están también atravesados por intereses económicos y geopolíticos que pueden profundizar las asimetrías entre el Norte y el Sur global.

Frente a este panorama, la universidad pública latinoamericana —y la Universidad de Panamá en particular— tiene el desafío de sostener su función social sin renunciar a la calidad, a la ética y a la soberanía del conocimiento. Esto exige, en primer lugar, una defensa firme del financiamiento público de la educación superior y de la edición científica como bien común. En segundo lugar, una política editorial que reconozca el trabajo de revisión, fortalezca las revistas universitarias y apueste por el acceso abierto sin caer en modelos predatorios. En tercer lugar, una regulación ética del uso de la IA que no sacrifique la integridad académica ni la formación del pensamiento crítico. Y, finalmente, una estrategia comunicacional que recupere la confianza social en la universidad pública, que no se limite a responder a las narrativas de posverdad, sino que construya relatos propios sobre el valor de la docencia, la investigación, la extensión, la producción y la innovación.

La editorial de una revista científica no puede permanecer ajena a estas tensiones. Publicar hoy es un acto político y ético. Defender la edición científica en tiempos de neoliberalización y de irrupción de la IA es defender la posibilidad misma de una universidad pública al servicio de la sociedad, capaz de pensar críticamente su presente y de construir horizontes de justicia, equidad y conocimiento compartido.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo - agosto de 2026
Páginas: 1 - 25
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Educación intercultural: una revisión de literatura 2020-2025

Intercultural education: a literature review 2020–2025

Education interculturelle : une revue de la littérature 2020-2025

Educação intercultural: uma revisão da literatura 2020-2025

Yenis Judith Muñoz Mindiola
University of Technology and Education, Doctorado en Educación Colombia, Colombia
yenis.munozm20204@uted.us
https://orcid.org/0009-0008-7710-674X

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8973

Recibido: 12/12/2025 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

El presente artículo fue una revisión narrativa de literatura sobre educación intercultural, fundamentada en el análisis de la producción académica entre los años 2020 y 2025. El objetivo fue identificar fundamentos teóricos y dinámicas de aula que favorecieran una pedagogía intercultural, a partir del análisis crítico de experiencias pedagógicas que abordaron el quehacer docente y la participación estudiantil en contextos culturalmente diversos. Se efectuó una búsqueda sistemática en cinco bases de datos reconocidas en el ámbito académico: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para combinar palabras clave como "educación intercultural", "diversidad cultural", "participación estudiantil", "formación docente" y "currículo inclusivo". Se aplicaron filtros por idioma (español e inglés), tipo de documento (artículos científicos revisados por pares), área de conocimiento (educación, pedagogía y estudios culturales) y periodo de publicación (2020–2025). Del total de 250 documentos encontrados, se seleccionaron 20 que cumplieron con los criterios de pertinencia, calidad académica y relación directa con el objeto de estudio. Desde un enfoque hermenéutico, se interpretaron los principales aportes teóricos y prácticos en torno a la educación intercultural, resaltando principios, actitudes, discursos y prácticas que promovieron aprendizajes significativos. Entre los hallazgos, se destacó la necesidad de fortalecer la formación docente en el paradigma intercultural y de impulsar propuestas didácticas innovadoras que favorecieran el autoaprendizaje, la participación estudiantil y un currículo flexible que integrara saberes, experiencias y cosmovisiones diversas, promoviendo una educación inclusiva basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, participación estudiantil, educación para la ciudadanía, formación docente, currículo inclusivo.

ABSTRACT

This article presented a narrative literature review on intercultural education, grounded in the analysis of academic production published between 2020 and 2025. The aim was to identify theoretical foundations and classroom dynamics that supported an intercultural pedagogy, based on the critical analysis of pedagogical experiences that addressed teaching practices and student participation in culturally diverse contexts. A systematic search was conducted in five well-recognized academic databases—Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar—using Boolean operators (AND, OR) to combine keywords such as "intercultural education," "cultural diversity," "student participation," "teacher training," and "inclusive curriculum." Filters were applied according to language (Spanish and English), document type (peer-reviewed scientific articles), field of knowledge (education, pedagogy, and cultural studies), and publication period (2020–2025). From a total of 250 documents identified, 20 were selected for meeting criteria of relevance, academic quality, and direct relation to the object of study. From a hermeneutic perspective, the main theoretical and practical contributions to intercultural education were interpreted, highlighting principles, attitudes, discourses, and practices that promoted meaningful learning. The findings underscored the need to strengthen teacher training within the intercultural paradigm and to advance innovative didactic proposals that fostered self-directed learning, student participation, and a flexible curriculum that integrated diverse knowledge, experiences, and worldviews, thereby promoting inclusive education rooted in the recognition and valuing of cultural diversity.

Keysword: Intercultural education, cultural diversity, student participation, citizenship education, teacher training, inclusive curriculum.

RÉSUMÉ

Cet article a présenté une revue narrative de la littérature sur l'éducation interculturelle, fondée sur l'analyse de la production académique publiée entre 2020 et 2025. L'objectif a été d'identifier les fondements théoriques et les dynamiques de classe qui ont favorisé une pédagogie interculturelle, à partir de l'analyse critique d'expériences pédagogiques portant sur la pratique enseignante et la participation des élèves dans des contextes culturellement diversifiés. Une recherche systématique a été réalisée dans cinq bases de données académiques reconnues — Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet et Google Scholar — en utilisant des opérateurs booléens (AND, OR) pour combiner des mots-clés tels que « éducation interculturelle », « diversité culturelle », « participation des élèves », « formation des enseignants » et « curriculum inclusif ». Des filtres ont été appliqués selon la langue (espagnol et anglais), le type de document (articles scientifiques évalués par les pairs), le domaine de connaissance (éducation, pédagogie et études culturelles) et la période de publication (2020–2025). Sur les 250 documents identifiés, 20 ont été sélectionnés pour leur pertinence, leur qualité académique et leur relation directe avec l'objet d'étude. Dans une perspective herméneutique, les principales contributions théoriques et pratiques en matière d'éducation interculturelle ont été interprétées, mettant en évidence des principes, des attitudes, des discours et des pratiques ayant favorisé des apprentissages significatifs. Les résultats ont souligné la nécessité de renforcer la formation des enseignants dans le paradigme interculturel et de promouvoir des propositions didactiques innovantes qui encouragent l'autoapprentissage, la participation des élèves et un curriculum flexible intégrant des savoirs, des expériences et des cosmovisions diverses, favorisant ainsi une éducation inclusive fondée sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle.

Mots-clés: éducation interculturelle, diversité culturelle, participation des élèves, éducation à la citoyenneté, formation des enseignants, curriculum inclusif.

RESUMO

O presente artigo foi uma revisão narrativa da literatura sobre educação intercultural, fundamentada na análise da produção acadêmica entre os anos de 2020 e 2025. O objetivo foi identificar fundamentos teóricos e dinâmicas de sala de aula que favorecessem uma pedagogia intercultural, a partir da análise crítica de experiências pedagógicas que abordaram a prática docente e a participação estudantil em contextos culturalmente diversos. Foi realizada uma busca sistemática em cinco bases de dados reconhecidas no âmbito acadêmico: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet e Google Acadêmico, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para combinar palavras-chave como "educação intercultural", "diversidade cultural", "participação estudantil", "formação docente" e "currículo inclusivo". Foram aplicados filtros por idioma (espanhol e inglês), tipo de documento (artigos científicos revisados por pares), área de conhecimento (educação, pedagogia e estudos culturais) e período de publicação (2020–2025). Do total de 250 documentos encontrados, foram selecionados 20 que atenderam aos critérios de pertinência, qualidade acadêmica e relação direta com o objeto de estudo. A partir de uma abordagem hermenêutica, foram interpretadas as principais contribuições teóricas e práticas sobre a educação intercultural, destacando princípios, atitudes, discursos e práticas que promoveram aprendizagens significativas. Entre os achados, destacou-se a necessidade de fortalecer a formação docente no paradigma intercultural e de impulsionar propostas didáticas inovadoras que favorecessem a autoaprendizagem, a participação estudantil e um currículo flexível que integrasse saberes, experiências e cosmovisões diversas, promovendo uma educação inclusiva baseada no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural.

Palavras-chave: educação intercultural, diversidade cultural, participação estudantil, educação para a cidadania, formação docente, currículo inclusivo.

Introducción

La educación del siglo XXI enfrenta retos complejos que exigen una transformación profunda de sus fundamentos teóricos y prácticos. En este escenario, la formación de ciudadanos críticos, la atención a la diversidad cultural y la actualización permanente del quehacer docente se constituyen en ejes centrales para consolidar sistemas educativos más justos y equitativos. En este contexto, el presente artículo propone examinar cómo la educación intercultural, la ciudadanía global y la formación docente continua interactúan como dimensiones articuladas en la construcción de una propuesta educativa integral y emancipadora, a partir del análisis crítico de experiencias pedagógicas que abordan el quehacer docente y la participación estudiantil en contextos culturalmente diversos.

Desde la perspectiva de Marin Hermann (2023), la interculturalidad puede ser comprendida como un constructo que emerge desde tres ámbitos interrelacionados: la formulación de políticas públicas orientadas a la diferenciación social en un contexto de globalización, las prácticas de resistencia y afirmación identitaria de los grupos culturales, y el campo académico, donde la interculturalidad se aborda como categoría analítica para interpretar la complejidad de las relaciones entre culturas (p. 200). La autora también destaca que algunos investigadores —incluidos aquellos provenientes de comunidades étnicas—

entienden la interculturalidad como una forma de resistencia cultural o, en ciertos casos, como una vía de inclusión en estructuras normativas modernas (Marin Hermann, 2023, p. 200).

Complementariamente, Orrego-Echeverría y Prada Rodríguez (2024) proponen una concepción crítica de la interculturalidad que busca confrontar los sistemas epistémicos y educativos que históricamente han legitimado jerarquías entre razas, culturas y saberes. Para los autores, más que una estrategia de inclusión de lo excluido, la interculturalidad debe implicar una transformación radical de las categorías que sostienen la exclusión. En sus palabras:

> La interculturalidad, más allá de propender por la inclusión de lo rechazado, supone cuestionar toda valoración y categorización que cimente las múltiples exclusiones. Desde este horizonte de sentido, la propuesta intercultural posibilita diálogos de saberes y brinda el marco para la generación de un conocimiento complejo, no por ello despolitizado ni descorporalizado. (Orrego-Echeverría & Prada Rodríguez, 2024, p. 51).

Esta visión resalta la dimensión política, epistémica y situada de la educación intercultural, al tiempo que enfatiza la necesidad de construir diálogos horizontales entre saberes que trasciendan la lógica moderno-colonial que ha permeado la historia educativa de América Latina.

En paralelo, la formación ciudadana ha cobrado especial relevancia en los debates educativos contemporáneos, dada su vinculación con la construcción de sociedades democráticas, reflexivas y participativas. Como señalan Figueroa y Leyton (2022), es indispensable promover una ciudadanía crítica y global, que permita a los sujetos ejercer su agencia en contextos marcados por desigualdades estructurales y crisis de representación. No obstante, persisten ambigüedades conceptuales en torno a la ciudadanía, lo que plantea la necesidad de desarrollar propuestas educativas que integren lo local y lo global desde una perspectiva dialógica y transformadora.

La educación para la ciudadanía global, en este sentido, revela tanto las limitaciones de los modelos representativos tradicionales como la urgencia de formar sujetos políticos comprometidos con la justicia social y ambiental (Figueroa & Leyton, 2022). Esta tarea exige repensar la pedagogía desde un enfoque situado, capaz de articular competencias ciudadanas con sensibilidad intercultural.

De manera complementaria, la educación intercultural se consolida como una respuesta estructural frente a la creciente diversidad sociocultural. Una experiencia significativa en este campo es el proyecto Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir, impulsado desde el Método Inductivo Intercultural (MII) y coordinado por María Bertely. Esta propuesta, con más de dos décadas de trayectoria, articula pedagogía, derechos colectivos y cosmovisiones indígenas para fortalecer la educación comunitaria desde un enfoque etnopolítico y altermundista (Sartorello & Ortelli, 2024).

Por otra parte, la formación continua del profesorado, especialmente en roles de liderazgo como la supervisión escolar, se reconoce como un factor clave para el mejoramiento institucional. No obstante, tal como señalan Cian et al. (2025), los programas de formación actuales resultan insuficientes ante la complejidad del entorno escolar, lo que exige diseñar rutas formativas que fortalezcan el acompañamiento pedagógico y la gestión transformadora.

Desde esta perspectiva, Friz Carrillo et al. (2022) sostienen que la identidad profesional docente en contextos de diversidad se construye mediante un proceso dinámico, donde confluyen experiencias biográficas, pertenencias colectivas y trayectorias formativas. Los autores subrayan la importancia de una formación crítica que permita a los docentes reconocer sus referentes culturales y actuar con responsabilidad ética frente a la diferencia.

En este marco, resulta fundamental destacar experiencias metodológicas que operacionalicen la interculturalidad como eje formativo. Espinoza Freire (2020), por ejemplo, desarrolló una estrategia basada en el trabajo de campo, la reflexión ética y el diálogo con comunidades indígenas y afrodescendientes, que mostró resultados significativos en la transformación de actitudes y en la incorporación de la diversidad como valor pedagógico. Este tipo de experiencias demuestra que la interculturalidad no debe quedar restringida al plano declarativo, sino materializarse en prácticas educativas coherentes con los principios del reconocimiento y la justicia cultural.

Finalmente, hablar de diálogo cultural implica atender no solo a la dimensión ética de la convivencia, sino también a las competencias comunicativas interculturales que hacen posible la interacción con el otro desde el respeto, la comprensión mutua y la descentralización del propio marco cultural. En este sentido, la formación docente intercultural no puede eludir la incorporación de modelos que fortalezcan dichas competencias como base para una educación inclusiva, crítica y global.

Por otro lado, el fenómeno de la migración sigue marcando la vida de los estudiantes en las aulas escolares. Es por ello pertinente entender que la participación estudiantil, en el contexto de la inclusión educativa, se entiende como una etapa fundamental para fomentar un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad, que va más allá del simple acceso al sistema escolar. Tal como lo articula la UNESCO (2015, como se citó en Gómez Chaparro & Sepúlveda, 2022) y se aplica en esta investigación, entendiendo la inclusión como un proceso multifacético que tiene tres etapas clave: acceso, participación y resultados. Entonces a qué hace referencia la "participación". Esta se refiere al compromiso activo de los estudiantes en el proceso educativo mismo, lo que indica un nivel más profundo de integración donde los estudiantes no solo están presentes, sino que también participan de manera significativa en su trayectoria de aprendizaje. El énfasis en la participación subraya la necesidad de que las instituciones educativas cultiven entornos donde todos los estudiantes, especialmente aquellos de origen migrante, puedan contribuir activamente y despierte en ellos un sentido de pertenencia y valor dentro de la comunidad escolar.

En síntesis, la construcción de un sistema educativo robusto y adaptable a las necesidades del siglo XXI requiere una aproximación integral que conecte la formación en ciudadanía global con la promoción de la diversidad cultural y el desarrollo profesional continuo de los educadores, desde sus interacciones con el entorno cultural de sus estudiantes para generar conexiones reales y duraderas en un mundo cada vez más complejo y con una geopolítica que invita a ser reflexivos y críticos frente a los cambios. Superar las dicotomías y abrazar la complejidad de los procesos educativos, desde el cuidado en la primera infancia hasta la supervisión de políticas, es esencial para garantizar que las nuevas generaciones estén preparadas para los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Materiales y métodos

Este artículo se fundamenta en una investigación de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y diseño documental, desarrollada a través de una revisión sistemática de literatura. El proceso metodológico se estructuró en dos fases complementarias: una primera de carácter bibliográfico y bibliométrico, y una segunda de enfoque hermenéutico-interpretativo. La primera fase tuvo como propósito identificar, recopilar y organizar la literatura científica y académica más relevante relacionada con el fenómeno objeto de estudio: la interculturalidad en el ámbito educativo. Para tal fin, se consultaron cinco bases de datos académicas reconocidas por su rigor y alcance: Scopus, Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet. Esta etapa se desarrolló en dos momentos: una búsqueda inicial en inglés, realizada exclusivamente en Scopus, y una búsqueda subsiguiente en español, aplicada en las restantes bases de datos.

En la consulta inicial en Scopus, se utilizó el término “Interculturality and Education”, obteniéndose 6.487 resultados. A fin de optimizar la pertinencia del corpus, se refinaron los términos mediante operadores booleanos: Interculturality AND teacher training OR teacher education, reduciendo la muestra a 388 documentos. Posteriormente, se aplicó un filtro temporal que delimitó los resultados entre los años 2020 y 2025, obteniéndose 271 documentos. Esta muestra fue depurada excluyendo aquellos que también se encontraban indexados en Redalyc, SciELO y Dialnet (NOT "Redalyc" NOT "Scielo" NOT "Dialnet"), lo que arrojó un corpus final de 120 documentos provenientes exclusivamente de Scopus.

En Google Académico, se aplicó la misma ecuación de búsqueda, sin filtros de exclusión por base de datos, obteniendo 100 documentos. En Redalyc, se emplearon los términos "Educación Intercultural", "Formación Docente", "Diversidad Cultural" y "Participación Estudiantil", combinados con “Currículo” mediante los operadores booleanos AND/OR, lo cual arrojó 10 elementos bibliográficos. En SciELO, la búsqueda incluyó "Interculturality and Education" y términos afines, obteniendo 6 documentos. Finalmente, en Dialnet, se replicó la ecuación de búsqueda utilizada en Google Académico y Redalyc, complementada con el filtro temporal ("2021" a "2025"), identificando 24 documentos potencialmente elegibles.

La revisión preliminar en estas cinco bases de datos generó un corpus de 250 documentos. A este conjunto se le aplicó un primer criterio de inclusión: se seleccionaron únicamente aquellos documentos clasificados como artículos científicos (de revisión, reflexión o investigación). Como resultado, se consolidó una muestra de 115 artículos: Scopus (50), Google Académico (30), Redalyc (15), SciELO (4) y Dialnet (16).

Para refinar la muestra, se procedió a una revisión manual de los títulos con el objetivo de determinar la correspondencia explícita con el objeto de estudio. Esta revisión permitió excluir 70 documentos por no presentar una relación directa con la temática central. Los 45 documentos restantes fueron sometidos a un análisis preliminar de sus resúmenes, con base en criterios de pertinencia, claridad del enfoque intercultural y contextualización educativa. Este proceso condujo a la exclusión de 20 artículos adicionales.

La muestra final, conformada por 25 artículos (Scopus: 12; Google Académico: 7; Redalyc: 3; Dialnet: 2; SciELO: 1), fue objeto de lectura integral, priorizando aquellos textos que evidenciaran contribuciones significativas al campo de estudio. A partir de esta lectura profunda, se seleccionaron 20 artículos que constituyen el corpus definitivo para el análisis, en función de su relevancia conceptual, rigurosidad metodológica y coherencia con los objetivos de la investigación.

Una vez finalizada la revisión sistemática desarrollada en la presente investigación se respalda en el uso del diagrama PRISMA 2020, El proceso de selección de documentos se realizó siguiendo las directrices del flujograma PRISMA (ver Figura 1), lo que permitió una reducción sistemática de la información. Este recurso metodológico garantiza la transparencia y trazabilidad en la identificación, tamizar, elegibilidad e inclusión de estudios académicos pertinentes. Su adopción responde a la necesidad de cumplir con estándares internacionales de calidad científica, especialmente en investigaciones que buscan consolidar evidencia robusta y confiable. A través de esta herramienta, se visualizaron las decisiones tomadas en cada fase del análisis documental, incluyendo los criterios de exclusión aplicados progresivamente. De esta manera se logra la coherencia metodológica del estudio y facilitó la delimitación de un corpus pertinente. Además, permite al lector comprender con claridad la ruta seguida para la depuración final de los artículos. De este modo, PRISMA se consolida como una herramienta clave para garantizar el rigor en revisiones de literatura.

Resultados

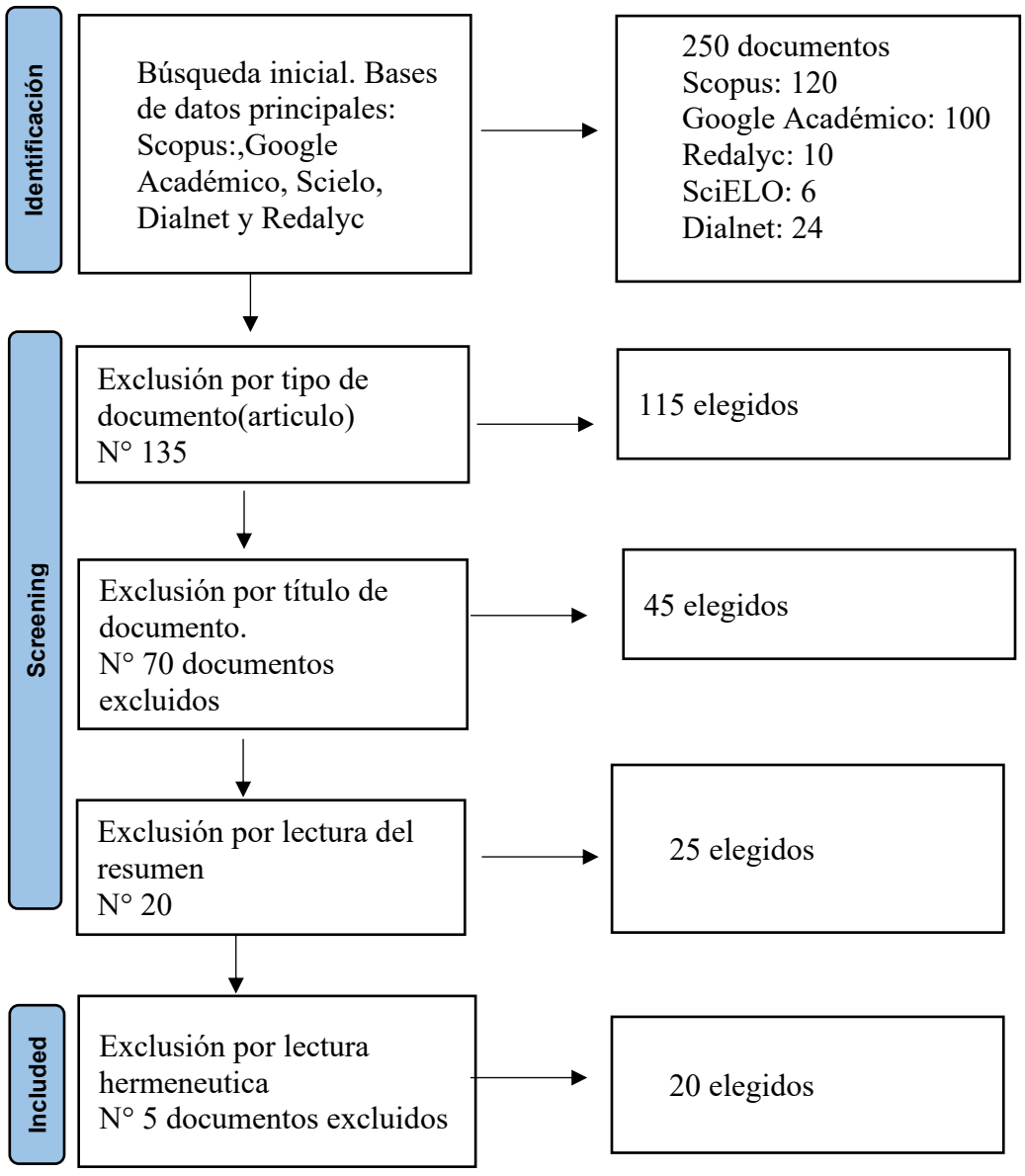
En la figura 1 se evidencia que, a partir de la búsqueda en cinco bases de datos académicas, se identificaron 250 documentos potencialmente relevantes. De estos, 135 fueron excluidos por no cumplir con el criterio de ser artículos científicos. Luego, se descartaron 70 documentos tras la revisión de títulos, debido a su escasa relación con el fenómeno estudiado.

Posteriormente, se eliminaron 20 registros adicionales por insuficiencia de pertinencia en sus resúmenes. Finalmente, tras una lectura hermenéutica completa, se excluyeron 5 artículos. El corpus

definitivo quedó conformado por 20 estudios con alto grado de relevancia teórica y metodológica. Este proceso evidenció un riguroso sistema de filtrado fundamentado en criterios de calidad académica y pertinencia temática.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA para la reducción y selección de documentos

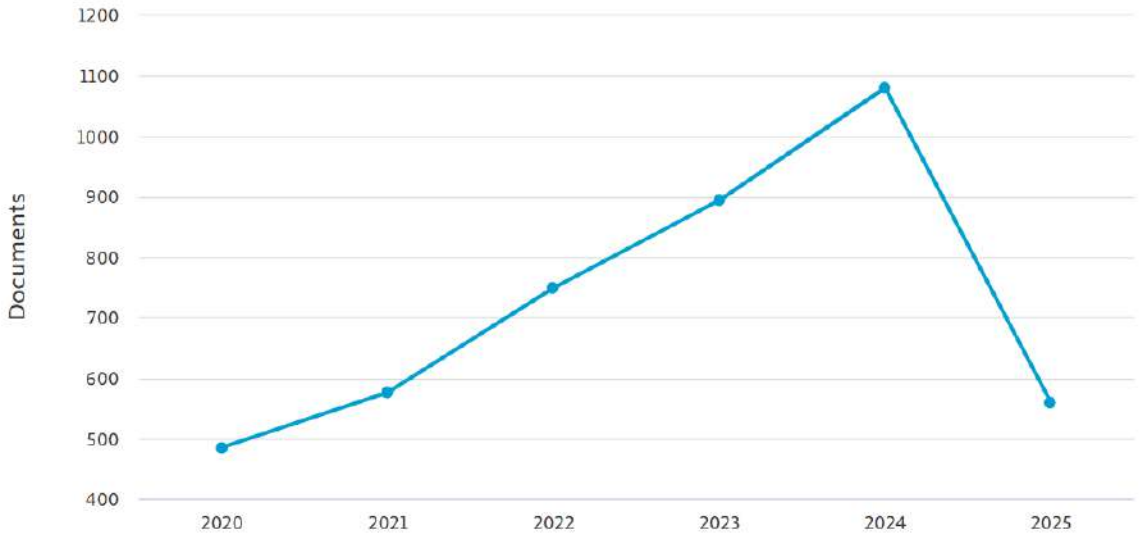


La Figura 2 ilustra la distribución temporal de los artículos seleccionados sobre educación intercultural entre 2020 y 2025, proporcionando una visión clara de las tendencias de publicación. Se observa un crecimiento sostenido en la producción científica desde 2020 (490 documentos) hasta 2024,

alcanzando un pico significativo con 1085 documentos. Este incremento puede reflejar una creciente atención académica, posiblemente impulsada por la evolución de los debates sobre diversidad cultural y la necesidad de enfoques inclusivos tras eventos globales como la pandemia. Sin embargo, en 2025 se evidencia una marcada disminución a 560 documentos, lo cual podría indicar una tendencia reciente a la baja o una representación incompleta de los datos para el año en curso. En síntesis, la figura destaca un periodo de auge en la investigación sobre educación intercultural, seguido de una notable reducción en el último año.

Figura 2

Documento por año



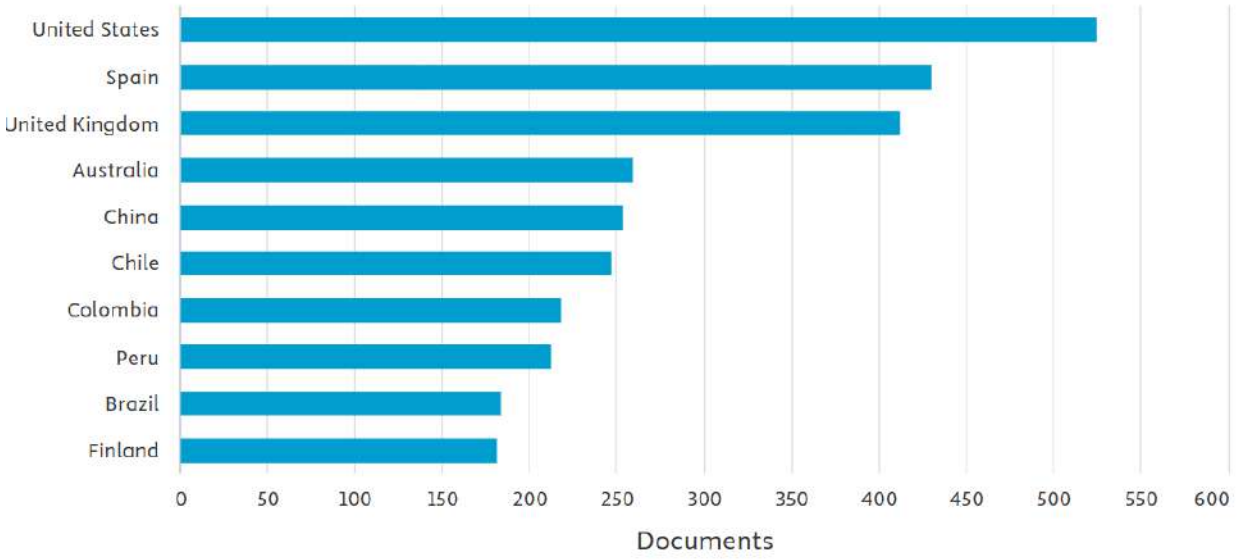
Siguiendo la importancia de lo registrado en la Figura 2 la cual nos proporcionó una panorámica sobre el crecimiento del interés académico en la educación intercultural a lo largo del tiempo, es igualmente relevante conocer los actores y las regiones que están liderando esta producción. Así, la Figura 3 se presenta para desglosar la distribución geográfica de los documentos analizados, revelando la hegemonía de ciertos países y, por ende, invitándonos a considerar las implicaciones de esta concentración en el desarrollo global del conocimiento sobre la temática.

Así, la Figura 3 detalla la procedencia geográfica de los documentos analizados, revelando los países líderes en producción científica sobre educación intercultural y la concentración de conocimiento en ciertas regiones. Estados Unidos encabeza la lista con aproximadamente 520 documentos, estableciéndose como el mayor contribuyente. Le siguen España y el Reino Unido, ambos con más de 400 documentos, subrayando la influencia de las instituciones académicas europeas. Australia, China y Chile muestran una producción intermedia, con un rango de 240 a 250 publicaciones. Colombia, Perú y Brasil exhiben una presencia significativa en el ámbito latinoamericano, con cifras entre 180 y 220, lo que indica un creciente interés en la región. Finlandia cierra la lista con aproximadamente 180 documentos. Esta

distribución geográfica resalta la importancia de fomentar colaboraciones internacionales que equilibren la producción y promuevan la diversidad de perspectivas en el campo de la educación intercultural.

Figura 3

Documentos por país o territorio

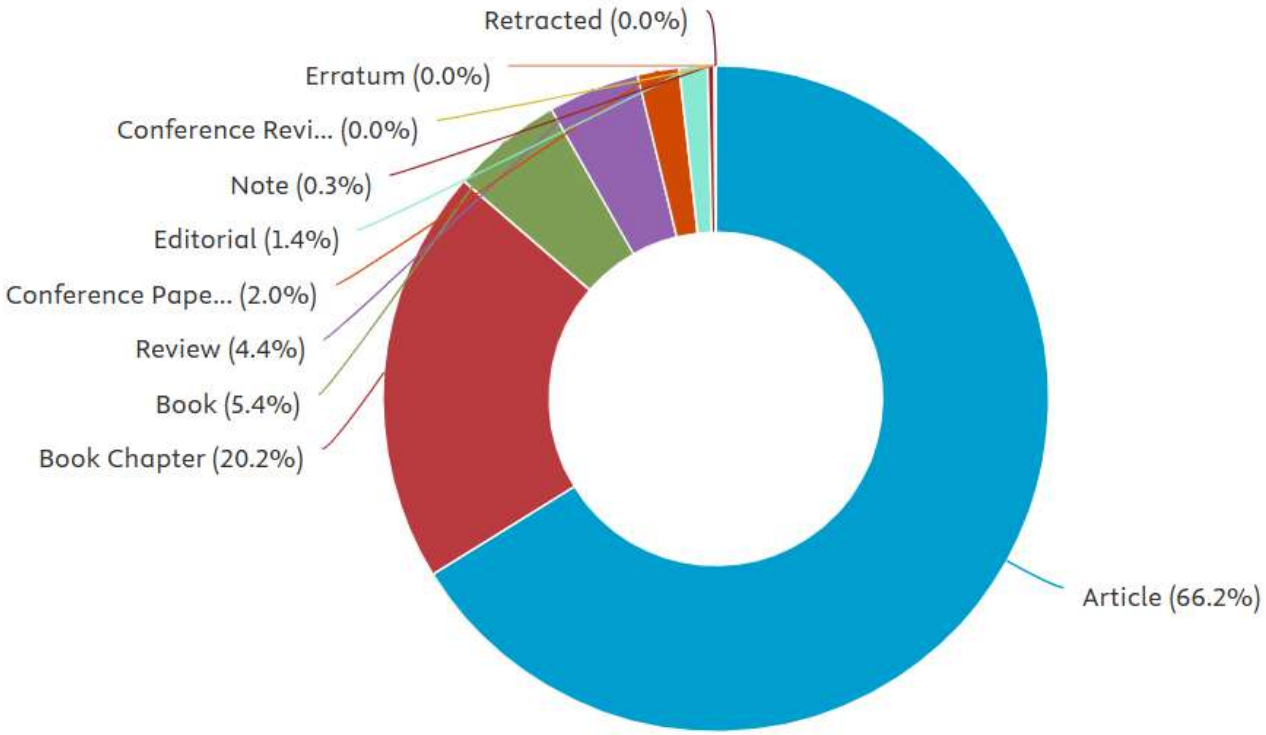


Una vez explorada la distribución geográfica de la producción científica en educación intercultural en la Figura 3, es igualmente crucial comprender la naturaleza y el formato de los documentos que componen este cuerpo de conocimiento. En este sentido, la Figura 4 se presenta para detallar la clasificación de los documentos analizados según su tipología, ofreciendo una visión clara de los formatos predominantes en la investigación sobre educación intercultural. Se observa un abrumador predominio de los artículos científicos ("Article"), que representan el 66.2% del total, consolidándose como el principal vehículo para la divulgación del conocimiento en el campo. Los capítulos de libro ("Book Chapter") le siguen significativamente con un 20.2%, lo que subraya la importancia de las compilaciones especializadas y las obras colectivas en esta área. En menor medida, los libros ("Book") contribuyen con un 5.4%, y las revisiones ("Review") con un 4.4%, indicando una presencia considerable de análisis síntesis.

Las ponencias de congreso ("Conference Paper") constituyen un 2.0%, mientras que otras tipologías como editoriales, notas, erratas o documentos retractados son marginales, con porcentajes inferiores al 1.5%. Este panorama tipológico confirma la centralidad del artículo como formato dominante, al tiempo que visibiliza la relevancia de otras contribuciones para la madurez y diversidad del campo de estudio.

Una vez examinado la tipología de los documentos en la Figura 4, lo cual nos presenta una idea de los formatos de publicación predominantes, resulta esencial ahora adentrarnos en las áreas de conocimiento que concentran la investigación sobre educación intercultural.

Figura 4
Documentos por tipo

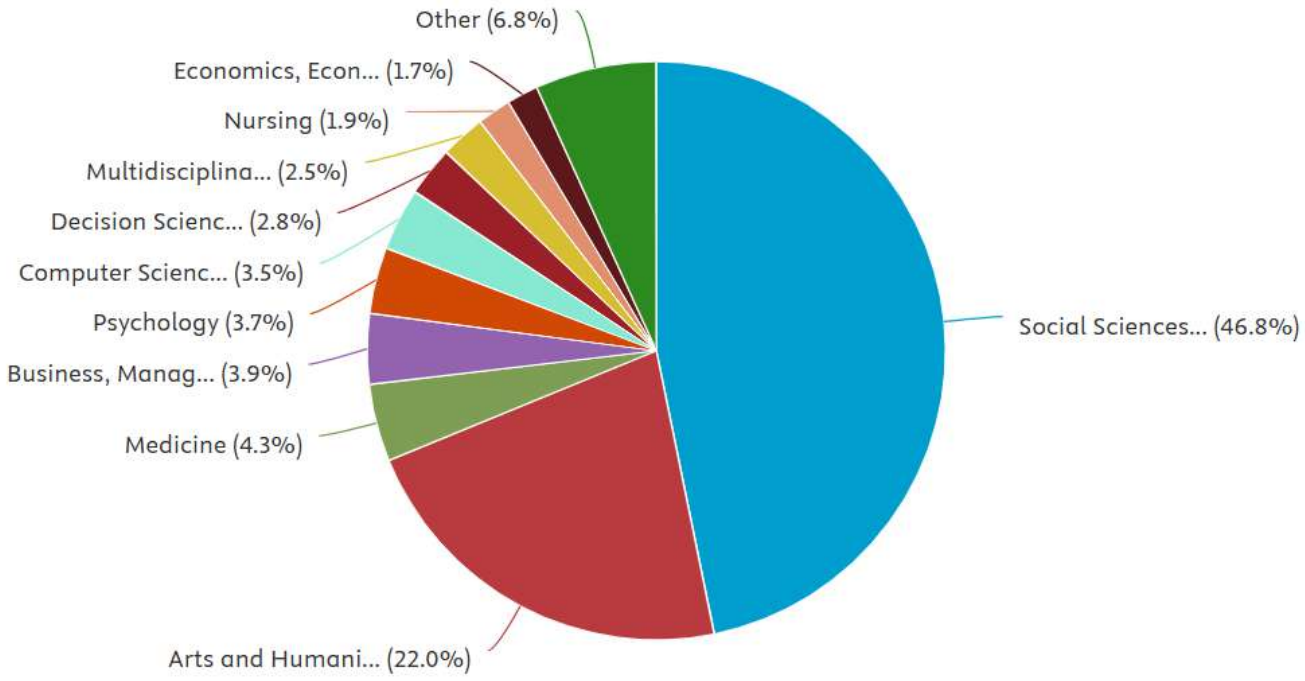


En este sentido, la Figura 5 ilustra la distribución temática de los documentos analizados, lo que permite identificar las disciplinas con mayor interés y producción en esta área. Se evidencia una clara concentración de publicaciones en las Ciencias Sociales ("Social Sciences."), que agrupan el 46.8% del total, subrayando el enfoque social y contextual de la mayoría de los estudios.

Las Artes y Humanidades ("Arts and Humani...") ocupan el segundo lugar con un 22.0%, lo cual confirma la relevancia de perspectivas críticas y culturales en el campo. En proporciones significativamente menores, encontramos la Medicina ("Medicine") con un 4.3%, seguida de Business, Management ("Business, Manag...") con 3.9%, Psicología ("Psychology") con 3.7%, Ciencias de la Computación ("Computer Scienc...") con 3.5%, y Ciencias de la Decisión ("Decision Scienc...") con 2.8%. Disciplinas Multidisciplinares ("Multidisciplina...") representan un 2.5%, mientras que Enfermería ("Nursing") y Economía ("Economics, Econ...") muestran una presencia marginal, con 1.9% y 1.7% respectivamente. El 6.8% restante se agrupa en "Other". Esta distribución temática subraya el fuerte anclaje de la educación intercultural en disciplinas que priorizan el análisis sociocultural y educativo, aunque también revela la naturaleza transversal del concepto y la necesidad de explorar su abordaje en otras áreas.

Figura 5

Distribución de los documentos analizados según área del conocimiento



La comprensión del fenómeno de estudio relacionado con la interculturalidad en el ámbito educativo en diverso contexto se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura académica reciente. Tabla 1: *Relación de Fuentes Académicas sobre Educación Intercultural* (véase a continuación), se presenta una síntesis de los estudios relevantes consultados, organizados por autor, título y año de publicación, lo que permite identificar tendencias y áreas de enfoque en la investigación sobre este tema fundamental.

Tabla 1

Relación de Fuentes Académicas sobre Educación Intercultural

Autor(es)	Título	Año
Espinoza Freire, E. E.	Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente.	2020
Céspedes Suárez, C. I.	Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula.	2021
Fadda, S., & Rezzónico, M. G.	Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones.	2021
González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M.	La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción.	2021

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & González-Faraco, J. C.	La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones.	2021
Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., & Contreras Villarreal, M. del R.	Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano.	2022
Figueroa, W. I., & Leyton, E. C.	Educación para la ciudadanía global.	2022
Friz Carrillo, M., Morales Mendoza, K., Sumonte Rojas, V., Colipán, X., Manhey Moreno, M., & Aroca Toloza, C.	Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales.	2022
Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R.	Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar.	2022
Arredondo Herrera, P. A., & Paidicán Sotob, M. Á.	La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura.	2023
Marin Hermann, X.	Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas.	2023
Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B.	Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados.	2024
García Gorostiaga, M. G.	Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia: Una mirada desde la formación docente uruguaya.	2024
Orrego-Echeverría, I. A., & Prada Rodríguez, M. L.	Desocultamiento del neoliberalismo soterrado en el concepto de inclusión, mediante la filosofía intercultural: Inclusión neoliberal e interculturalidad.	2024
Román-Soto, D.	Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnosis reflexiva.	2024
Sartorello, S. C., & Ortelli, P.	"Con mi corazón abierto": Aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir.	2024
Valencia, A., Sánchez, I., & Huertas, Ó.	Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos.	2022
Chávez-Gonzales, O., & Sánchez-Aguirre, F. de M.	Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica.	2025
Cian, A. V., Lederhos, M., & Rebaudino, V.	La formación continua de la supervisión escolar: Aportes de investigación en la provincia de Santa Fe.	2025
Hurtado-Torres, L. M., Barragán-Díaz, M. Á., Castellón-Valdez, L. M., & Fontecha-Fontecha, J. H.	Estrategias para la formación en ciudadanías en Iberoamérica: una revisión sistematizada.	2025

Discusión

La lectura y análisis de los documentos seleccionados permiten identificar puntos de convergencia significativos, a pesar de sus diversos contextos socioculturales, que nutren el objetivo de esta investigación. Desde una perspectiva hermenéutica, se evidencia una preocupación compartida por

repensar los procesos formativos desde una mirada intercultural crítica, en la que se reconozca la diversidad epistémica, lingüística y cultural como pilares fundamentales de una educación transformadora.

Desde el estudio de Suárez (2021), se documenta cómo la implementación de actividades interculturales diseñadas para problematizar fenómenos como el colorismo, el racismo y las jerarquías étnico-raciales en el aula de español como lengua extranjera, se evidencia que propició no solo el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI), sino también una resignificación identitaria por parte de estudiantes afrodescendientes del Caribe anglófono. Esta experiencia educativa permitió un reconocimiento crítico de sus propias realidades socioculturales, generando así espacios de empoderamiento a través del lenguaje y la reflexión situada.

De manera convergente, Sartorello y Ortelli (2024) reconstruyen la experiencia de María Bertely y su liderazgo en las Milpas Educativas, un modelo pedagógico comunitario indígena articulado desde el Método Inductivo Intercultural (MII). En este enfoque, los educadores indígenas son concebidos como sujetos epistémicos y políticos, lo cual representa una ruptura epistemológica frente al paradigma eurocéntrico dominante. El MII propone una pedagogía decolonial basada en el diálogo horizontal, el aprendizaje situado y la reflexividad crítica, que busca transformar la relación entre conocimiento, cultura y poder en los procesos formativos.

Estas dos experiencias, aunque situadas en contextos distintos —uno universitario caribeño y otro comunitario indígena en México, coinciden en cuestionar las estructuras educativas tradicionales, proponiendo metodologías pedagógicas que priorizan la inclusión, la agencia del sujeto y la construcción colectiva del saber.

Desde el plano pedagógico, estos hallazgos sugieren líneas de acción concretas para la formación docente y el diseño curricular en contextos educativos multiculturales y multilingües. En primer lugar, se destaca la urgencia de incorporar estrategias didácticas interculturales activas que generen espacios seguros para el reconocimiento, la discusión crítica y la resignificación de las identidades (Suárez, 2021). En segundo lugar, se propone una transformación del rol docente tradicional hacia el de un mediador intercultural, capaz de facilitar procesos de co-construcción del conocimiento con los estudiantes y las comunidades, como lo evidencia la experiencia del MII (Sartorello & Ortelli, 2024). En tercer lugar, se enfatiza la importancia de diseñar dispositivos pedagógicos contextualizados que reconozcan la diversidad cultural no como una dificultad, sino como un recurso valioso para el aprendizaje. Por último, se plantea la necesidad de superar enfoques reduccionistas y utilitaristas en la enseñanza de lenguas, promoviendo una educación crítica e intercultural que articule saberes, valores y ciudadanía global.

En síntesis, los estudios analizados proporcionan bases conceptuales y metodológicas sólidas para sustentar una pedagogía intercultural crítica que no solo reconozca las desigualdades estructurales presentes en los sistemas educativos, sino que también reivindique los saberes subalternos como elementos transformadores. La integración de estas perspectivas, la educación superior en el Caribe, la

formación de educadores indígenas y la reflexión teórica sobre las competencias comunicativas permite comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje solo adquieren verdadero sentido cuando dialogan con las realidades políticas, sociales y culturales del estudiantado. Este diálogo, mediado por la ética del reconocimiento y la justicia epistémica, contribuye a la configuración de modelos educativos más justos, dialógicos y emancipadores.

En consecuencia, esta revisión crítica ofrece un andamiaje teórico y hermenéutico desde el cual se puede profundizar el análisis de otras experiencias formativas que impulsen la construcción de una ciudadanía crítica e intercultural, comprometida con la transformación social desde las aulas y las comunidades.

Al continuar profundizando sobre la construcción de una ciudadanía critica e intercultural se debe tener en cuenta los aspectos señalados en los trabajos titulados: Desde un análisis hermenéutico de "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas" (Marin Hermann, 2023) y "La educación intercultural en Chile: Revisión de literatura" (Arredondo Herrera & Paidicán Sotob, 2023), donde se revela una serie de coincidencias fundamentales que enriquecen la comprensión de la interculturalidad y sus implicaciones pedagógicas.

Ambos estudios convergen en la naturaleza polisémica de la interculturalidad, reconociéndola como un concepto complejo y multifacético. Por su parte Marin Hermann (2023) la describe explícitamente como "polisémico", mientras que Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) demuestran esta diversidad de significados al compilar múltiples definiciones provenientes de diversas fuentes. Esta multiplicidad subraya la ausencia de una única conceptualización, lo que permite una aproximación más rica y matizada al fenómeno.

De igual manera, existe una coincidencia clara en concebir la interculturalidad como una respuesta inherente a los desafíos derivados de la diversidad social. Marin Hermann (2023) sitúa su génesis en la necesidad de generar políticas públicas para abordar la diferenciación social y la globalización, así como en los movimientos de resistencia contra la exclusión. De forma paralela, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) contextualizan la educación intercultural en Chile como una medida crucial ante el aumento de la migración y los retos que esto impone al sistema escolar, destacando la necesidad de prácticas que fomenten la adaptación y la integración. Además, ambos trabajos resaltan la pertinencia de políticas pluralistas para abordar la inclusión social y económica de la población extranjera.

Desde lo pedagógico y el rol intrínseco de la educación en los procesos interculturales. Marin Hermann (2023) subraya cómo las distintas visiones de la interculturalidad se traducen en diferencias significativas en las acciones pedagógicas, mencionando el desarrollo de competencias interculturales en los profesionales de la educación. Complementariamente, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) se enfocan directamente en la "educación intercultural" y la "pedagogía intercultural" como pilares esenciales para mejorar los aprendizajes y preparar a los estudiantes para un mundo diverso. Ambos textos coinciden

en que las prácticas pedagógicas interculturales demandan una reflexión crítica y una coherente articulación entre la teoría y la práctica. Así mismo, el énfasis en el diálogo y el respeto a la diversidad es otro punto de encuentro sustancial. Marin Hermann (2023), al abordar una perspectiva crítica de la interculturalidad, propone un "diálogo de saberes" que, además de reconocer los conflictos, promueva la construcción de proyectos futuros basados en conexiones significativas, trascendiendo la mera tolerancia. De manera congruente, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) sugieren que futuras investigaciones deben priorizar una pedagogía intercultural enfocada en "el diálogo y respeto por la diversidad". La definición de la UNESCO, citada por Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023), refuerza este aspecto al destacar el diálogo y el respeto mutuo como elementos centrales de la interacción cultural equitativa.

Ambos artículos dejan ver una crítica implícita o explícita a los enfoques superficiales y abogan por una comprensión profunda y acciones transformadoras. Por su parte Marin Hermann (2023) identifica una tendencia que reduce la interculturalidad a manifestaciones culturales superficiales o a la acumulación de conocimientos, sin abordar las estructuras de poder subyacentes. Este enfoque se contrasta con una perspectiva crítica que busca cambios sustanciales y reconoce la colonialidad. Según la perspectiva de Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) señalan que, a pesar de ser una "declaración de principios", la educación intercultural en Chile se encuentra "lejana a la realidad" y requiere innovación para evitar el estancamiento, extendiéndose más allá de las poblaciones indígenas para abarcar a toda la sociedad, lo que sugiere la necesidad de una implementación más arraigada y sistémica.

Finalmente, la necesidad imperativa de políticas y cambios sistémicos es un hallazgo compartido. Marin Hermann (2023) menciona que la interculturalidad surge, en parte, de la "necesidad de construir políticas públicas" para atender la diferenciación social y garantizar la inclusión. Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) explicitan la urgencia de "políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas" de manera sistemática, distanciándose de intervenciones aisladas.

En síntesis, estos análisis demuestran que la interculturalidad es una exigencia social y pedagógica que demanda un compromiso profundo con el diálogo, el respeto crítico y la transformación estructural para alcanzar una equidad genuina y el pleno reconocimiento de la diversidad y a partir de dichos reconocimientos, generar espacios democráticos frente a las diferencias y la apuesta por una educación que responda a las necesidades de un mundo cambiante por la geopolítica y políticas internacionales. Lo anterior, al intentar ser transformado en logros institucionales y sociales se dificulta si en la práctica la formación docente no está vinculada a las necesidades de los contextos y de su propia vinculación con la cultura que lo arropa. Es así, como la formación docente en contextos latinoamericanos plurinacionales exige ser leída más allá de sus formulaciones normativas. Esta implica interpretar críticamente las prácticas, sentidos y estructuras que median la relación entre educadores en formación y la diversidad cultural. En esta dirección convergen los estudios de Espinoza Freire (2020) y Krotz y Frisancho (2021), quienes, desde enfoques complementarios, tensionan los discursos instituidos sobre la interculturalidad para visibilizar tanto sus potencialidades transformadoras como sus reduccionismos más frecuentes.

En cuento al trabajo de Espinoza Freire (2020), de carácter cuasi-experimental y centrado en la aplicación de una estrategia metodológica en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador), propone una lectura de la interculturalidad como práctica formativa integral, cargada de valores éticos y políticos. Dentro de su propuesta se puede destacar el diseño e implementación de actividades pedagógicas orientadas a resignificar la diversidad como fuente legítima de conocimiento, ciudadanía y convivencia. A través de investigaciones de campo, debates, análisis de materiales audiovisuales y encuentros con comunidades indígenas y afrodescendientes, se busca formar docentes sensibles a la pluralidad cultural y capaces de superar actitudes discriminatorias arraigadas. El cambio observado en las actitudes estudiantiles hacia una postura más respetuosa y consciente de la diversidad valida el impacto de esta intervención metodológica, fundada en una perspectiva axiológica y transformadora (Espinoza Freire, 2020).

Por su parte, Krotz y Frisancho (2021) adoptan una mirada más crítica y filosófica desde los estudios decoloniales y la antropología de la educación. Su análisis parte de una denuncia contundente: la interculturalidad, a pesar de su aparente presencia en las políticas educativas latinoamericanas, ha sido cooptada por lógicas institucionales que la neutralizan y despolitizan. Lejos de convertirse en una herramienta de justicia epistémica, se ha reducido muchas veces a una práctica folklorizante o a un dispositivo multicultural sin capacidad de transformación estructural. En contraposición, los autores proponen una interculturalidad crítica y conflictiva, que no evade los conflictos culturales, lingüísticos o epistémicos, sino que los enfrenta desde la ética del diálogo y la dignificación de las diferencias (Krotz & Frisancho, 2021).

Ambos estudios coinciden en denunciar la brecha entre los discursos normativos sobre la interculturalidad y las prácticas concretas del sistema educativo. Asimismo, subrayan la urgencia de reconfigurar el rol docente, ya no como simple transmisor de saberes, sino como mediador intercultural, sujeto político y agente de transformación social. Esta coincidencia revela una comprensión compartida de la educación como espacio ético, situado y cargado de sentido, en el que se disputa no solo qué se enseña, sino desde qué epistemología y con qué finalidad.

No obstante, las diferencias entre los enfoques son notables y enriquecedoras. Mientras Espinoza Freire (2020) desarrolla una estrategia metodológica concreta con resultados cuantificables, centrada en transformar actitudes mediante el trabajo axiológico, Krotz y Frisancho (2021) elaboran una crítica estructural a las condiciones de producción del conocimiento en la formación docente, apuntando hacia una transformación más profunda del régimen epistémico colonial. En ese sentido, el primero ofrece una hoja de ruta pragmática para el aula, y los segundos un marco teórico para repensar los fundamentos de la pedagogía intercultural.

En síntesis, estos estudios permiten construir un marco interpretativo complejo y enriquecido: la interculturalidad en la formación docente no puede agotarse en su dimensión metodológica, ni limitarse al reconocimiento simbólico de la diversidad, sino que debe asumirse como una práctica radical de justicia,

que transforme tanto el contenido como las formas del conocimiento. Desde esta lectura hermenéutica, se hace evidente que la tarea formativa implica no solo enseñar desde el respeto a las diferencias, sino desmontar las jerarquías que legitiman unos saberes sobre otros, construir espacios de diálogo intercultural genuino y formar docentes conscientes de su responsabilidad ética frente a las memorias, las lenguas y los mundos que habitan sus aulas.

Así, el diálogo entre las propuestas de Espinoza Freire (2020) y de Krotz y Frisancho (2021) no solo enriquece el campo teórico de la educación intercultural, sino que abre nuevos caminos para una praxis docente situada, crítica y transformadora, capaz de disputar sentidos, resistir hegemonías y construir nuevas formas de convivencia educativa en contextos marcados por la pluralidad. Lo que resulta importante para este estudio desde los diálogos entre pares para fortalecer la práctica a partir de la experiencia una formación intercultural ajustada a los contextos y al tiempo que se habita.

Los tres autores que se relacionan a continuación convergen en un planteamiento común y destacan que la educación contemporánea está habida de transformaciones profundas que no solamente reconozcan la diversidad cultural, sino que también, promuevan la justicia social y fortalezcan una ciudadanía comprometida, tanto a nivel local como global. La interculturalidad emerge como un principio educativo transversal que no solo responde a la pluralidad cultural de las sociedades actuales, sino que cuestiona los marcos epistémicos dominantes. En este sentido, Espinoza Freire (2020) destaca cómo, en el contexto universitario ecuatoriano, la interculturalidad crítica permite visibilizar los saberes originarios como fundamentos válidos del conocimiento, lo cual exige una ruptura con los enfoques eurocéntricos y una apuesta por la justicia cognitiva. Por su parte y de forma complementaria, Figueroa y Calderón (2022) subrayan la necesidad de integrar la interculturalidad como una competencia clave en la formación ciudadana para la globalidad, posicionándola como eje de una ciudadanía planetaria capaz de afrontar los retos de un mundo interconectado sin renunciar a la afirmación de las identidades locales.

En este marco, la ciudadanía global se configura como un horizonte ético y político que trasciende los límites del Estado-nación. Los tres estudios resaltan que la construcción de esta ciudadanía exige una formación crítica, situada y solidaria que articule lo local con lo global. Para Espinoza Freire (2020), ello implica reconocer los saberes de los pueblos indígenas como sistemas epistemológicos legítimos que deben incorporarse al currículo y a las prácticas pedagógicas. Figueroa y Calderón (2022), por su parte, vinculan esta visión a un enfoque deliberativo de la democracia, donde la pluralidad, la participación y el pensamiento crítico son pilares fundamentales. En el ámbito escolar, Patiño Acuña et al. (2022) problematizan la inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena, revelando cómo las prácticas de liderazgo escolar y las tensiones institucionales oscilan entre el reconocimiento simbólico y la invisibilización cultural. En este contexto, el liderazgo educativo se convierte en un actor clave para mediar procesos de cambio hacia una educación más democrática e inclusiva. De tal manera que, la formación docente emerge como un elemento estratégico en la posibilidad de avanzar hacia prácticas interculturales significativas. Los autores en sus textos coinciden en que, sin una transformación profunda del rol del profesorado, es inviable consolidar una educación verdaderamente intercultural. Mientras

Figueroa y Calderón (2022) enfatizan la urgencia de una formación crítica que capacite a los docentes para generar experiencias de aprendizaje conectadas con los desafíos globales, Espinoza Freire (2020) propone que los educadores deben asumirse como sujetos epistémicos y políticos capaces de disputar el sentido mismo del conocimiento. En línea con estos planteamientos, Patiño Acuña et al. (2022) evidencian que la falta de preparación docente frente a la diversidad migrante impacta negativamente en la calidad del aprendizaje y en la convivencia escolar, lo cual refuerza la necesidad de incorporar competencias interculturales, comunicativas y éticas en la formación inicial y continua de los educadores.

El análisis hermenéutico pone de relieve una tensión persistente entre los discursos institucionales sobre interculturalidad y las prácticas reales en los entornos educativos. Si bien existen políticas, normativas y discursos que promueven la diversidad, los autores coinciden en señalar que su aplicación efectiva enfrenta obstáculos de carácter estructural, simbólico y organizativo. Esta brecha entre lo normativo y lo práctico indica que la interculturalidad no puede quedar reducida a un discurso decorativo o a una estrategia periférica, sino que debe convertirse en un principio organizador del proyecto educativo en su conjunto. Para ello, se requiere transitar desde una interculturalidad declarativa hacia una interculturalidad operativa, con capacidad de incidir de manera tangible en los modos de enseñar, aprender, liderar y convivir en la escuela y la universidad.

En síntesis, la lectura crítica e interpretativa de los tres textos revela una preocupación compartida por repensar la educación desde un enfoque que combine pluralidad cultural, justicia social y formación ética. La interculturalidad, entendida como horizonte formativo integral, implica dialogar con las epistemologías subalternas, reconfigurar el currículo desde una mirada crítica, fortalecer el liderazgo democrático y formar sujetos capaces de convivir con otros desde la empatía, el respeto y la corresponsabilidad. Este corpus académico permite concluir que el proyecto intercultural no puede ocupar un lugar marginal en las agendas educativas, sino que debe consolidarse como un principio estructurante de una nueva racionalidad pedagógica, anclada en los derechos humanos, la democracia deliberativa y la ciudadanía planetaria (Figueroa & Calderón, 2022; Espinoza Freire, 2020; Patiño Acuña et al., 2022).

En relación con el análisis realizado de los autores cabe señalar que la terea no debe quedarse en interpretar estos hallazgos solo como evidencia empírica, sino como señales de una transformación educativa en construcción, que debe ser asumida a partir de un enfoque político-pedagógico integral. En este sentido, señalo que la interculturalidad no puede ser entendida como un adorno curricular o una respuesta reactiva, sino como un derecho pedagógico que exige una revisión profunda de los fines de la educación. Esto implica repensar el rol docente como agente de transformación y no como mero transmisor, consolidar un liderazgo escolar con enfoque intercultural y ético, y asumir que formar ciudadanía crítica en un mundo interdependiente exige prácticas pedagógicas que reconozcan y articulen saberes diversos, de manera equitativa y con justicia social. Si todo lo anterior es entendido y validado la educación intercultural, dejará de ser una promesa y se convertirá en una praxis radicalmente humanizadora.

Por lo anterior, es de suma trascendencia el análisis de estos tres estudios fundamentales que abordan facetas cruciales de la educación contemporánea con el objetivo de trazar los hilos conductores que conectan la necesidad de integrar el cuidado y la educación en la primera infancia (García Gorostiaga, 2025), la percepción docente sobre la educación intercultural en contextos multigrado (Castillo Morán et al., 2022) y las prácticas pedagógicas que la fomentan en educación parvularia (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024). A través de esta integración, se busca desvelar los puntos de encuentro, la trascendencia de cada investigación, sus hallazgos claves y las contribuciones colectivas que enriquecen el campo educativo.

Desde el punto de encuentro o elemento cardinal que articula estos trabajos se destaca la búsqueda de una educación que trascienda la mera instrucción académica para abrazar el desarrollo integral del infante. García Gorostiaga (2025) postula de manera categórica la "inherencia y simultaneidad" de las tareas de "cuidado" y "educación" en la primera infancia, argumentando contra su dicotomía. Esta perspectiva armoniza con la aspiración de una educación que atienda las múltiples dimensiones del ser humano, una meta central en la educación intercultural al reconocer la riqueza de la diversidad cultural de los estudiantes (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024).

El papel central del docente y sus prácticas pedagógicas emerge como un eje común. García Gorostiaga (2025) subraya que el "cuidado respetuoso, personalizado y atento" es una prerrogativa profesional que moldea la subjetividad infantil. En concordancia, Castillo Morán et al. (2022) revelan cómo, a pesar de las directrices políticas, los docentes en aulas multigrado logran incorporar la interculturalidad mediante el "acercamiento e involucramiento de la comunidad y la socialización de los grupos escolares". De forma similar, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) examinan las estrategias que las educadoras utilizan para promover la interculturalidad, destacando el "reconocimiento a la diversidad cultural presente en las aulas" como un motor fundamental.

Otro punto de convergencia es la interacción dinámica entre la política educativa formal y su implementación práctica en el aula. Castillo Morán et al. (2022) advierten que la institucionalización de la educación intercultural en México puede desvirtuar su propósito original, arriesgándose a un "interculturalismo funcional". En paralelo, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) analizan la evolución de las políticas chilenas sobre interculturalidad, desde enfoques asimilacionistas hasta propuestas más contemporáneas que abogan por el "diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia". Esta dicotomía invita a una reflexión crítica sobre cómo los marcos teóricos y normativos se traducen y, a menudo, se reconfiguran en la realidad educativa cotidiana. Dando una mirada más rigurosa a los estudios y su trascendencia esta radica en su capacidad para iluminar aspectos complejos y vitales de la educación actual. Por su parte, el trabajo de García Gorostiaga (2025) es crucial al desafiar una dicotomía profundamente arraigada en la formación docente: la separación entre el cuidado y la educación. Al insistir en su carácter "inherente y simultáneo", la autora nos conmina a reevaluar la formación de los educadores de la primera infancia, propugnando un enfoque más integrado y humanizado.

En cuanto a la investigación de Castillo Morán et al. (2022) adquiere particular relevancia al explorar las percepciones docentes en el contexto multigrado mexicano, una modalidad que atiende a una considerable proporción de la población escolar en áreas rurales. Comprender cómo los maestros perciben y aplican la educación intercultural en estas circunstancias desafiantes es esencial para fortalecer modelos educativos que respondan genuinamente a las necesidades de comunidades diversas y a menudo marginadas.

Por último, el estudio de Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) es de suma importancia, ya que se centra en las prácticas pedagógicas que promueven la educación intercultural en la educación parvularia, un nivel donde la investigación sobre migración y diversidad cultural es aún incipiente en Chile. Su énfasis en la necesidad de una "educación intercultural crítica" y su vinculación con el liderazgo escolar nos impulsa a edificar una escuela más inclusiva y transformadora desde sus cimientos. En cuanto a los resultados y contribuciones se evidencia que no solo validan intuiciones preexistentes, sino que también ofrecen nuevas perspectivas y herramientas para la praxis. García Gorostiaga (2025) demuestra que el cuidado en la primera infancia debe ser examinado desde una pluralidad de lentes disciplinarios (sociología, pedagogía, psicología, filosofía y antropología) y que un "cuidado atento" es una constante entre los referentes teóricos. Su Proyecto de Intervención en la formación docente uruguaya es una contribución práctica que busca la integración del cuidado y la educación desde el inicio, demostrando cómo las prácticas preprofesionales pueden funcionar como un espacio de "integración, consolidación y resignificación" de saberes teóricos y empíricos.

Castillo Morán et al. (2022) revelan que, si bien los docentes multigrado en México asocian la educación intercultural primordialmente con grupos indígenas, en la práctica, sus estrategias didácticas fomentan situaciones de interculturalidad. Concluyen que la institucionalización puede desvirtuar el enfoque original, pero la agencia docente, a través del acercamiento y la socialización comunitaria, permite que la interculturalidad prospere en el aprendizaje estudiantil. Este hallazgo subraya el potencial transformador del docente en el aula.

Por su parte, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) documentan el empleo de prácticas pedagógicas interculturales impulsadas por el reconocimiento de la diversidad cultural. Su investigación indica que estas prácticas se basan en modelos de interculturalidad predominantemente funcionales y relacionales. La contribución más significativa radica en su postulado sobre la necesidad de que la educación intercultural no sea una iniciativa aislada del aula, sino que esté intrínsecamente ligada al liderazgo institucional. Proponen que desde el contexto local se "reflexione y signifique el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro", promoviendo una visión holística y sistémica de la inclusión.

En síntesis, estos tres artículos, a pesar de sus especificidades, convergen en una meta común como es la de forjar una educación más humana, inclusiva y contextualizada. De igual manera, enseñan que la labor educativa es inseparable del acto de cuidar, y que la diversidad cultural no es una barrera, sino un

invaluable recurso que debe ser reconocido, valorado e integrado en el núcleo mismo de las prácticas pedagógicas. Lo anterior invita e impulsa a seguir explorando las intersecciones entre la teoría, la política y la práctica educativa, con el fin de asegurar que cada niño y niña reciba una educación que lo nutra integralmente y lo prepare para desenvolverse en un mundo intrínsecamente diverso.

Conclusiones

La revisión de literatura titulada Educación Intercultural: Una revisión de literatura 2020–2025 permitió, desde un enfoque hermenéutico, aproximarse a los sentidos, tensiones y horizontes de posibilidad que emergen en torno a la construcción de una pedagogía intercultural situada en contextos de diversidad cultural. A través de un proceso riguroso de selección, respaldado por el protocolo PRISMA 2020, se consolidó un corpus de veinte artículos científicos que, por su pertinencia y profundidad, ofrecen claves interpretativas para pensar la escuela desde un horizonte de justicia epistémica, reconocimiento y transformación.

Uno de los hallazgos más significativos de este ejercicio analítico es la reiterada necesidad de fortalecer la formación docente desde un paradigma intercultural crítico. Aunque la producción académica en este campo ha evidenciado un incremento sostenido particularmente en el año 2024, persiste una brecha entre los discursos institucionales y las prácticas concretas en el aula. La mayoría de los programas de formación inicial y continua aún resultan insuficientes para preparar a los educadores frente a la complejidad de contextos escolares marcados por la pluralidad étnica, cultural y lingüística. Formar para la interculturalidad no puede limitarse a incorporar contenidos declarativos, sino que debe propiciar procesos de deconstrucción cultural, reflexión ética y reconstrucción pedagógica que permitan a los docentes reconocerse como sujetos situados, responsables y corresponsables en la creación de espacios inclusivos.

En esa línea, la revisión destaca experiencias pedagógicas que abren camino hacia una educación más dialógica, participativa y decolonial. Iniciativas como el proyecto *Milpas Educativas*, así como estrategias didácticas orientadas a interpelar el racismo estructural y las jerarquías étnico-raciales, muestran que es posible diseñar propuestas curriculares flexibles, integradoras y profundamente contextualizadas. El diálogo horizontal, la incorporación de cosmovisiones diversas y el reconocimiento del saber como construcción colectiva, se configuran como pilares para reconfigurar las relaciones entre conocimiento, poder y cultura dentro de la escuela. En este marco, la participación estudiantil deja de ser un componente accesorio para convertirse en un eje articulador del aprendizaje significativo y del sentido de pertenencia, especialmente entre estudiantes migrantes y racializados que históricamente han sido marginados por el sistema educativo hegemónico.

Desde una mirada hermenéutica, esta revisión también aporta a la comprensión de la interculturalidad como un campo de disputa política y epistémica. No se trata únicamente de estrategias para incluir a quienes han sido excluidos, sino de cuestionar las categorías mismas que han legitimado

esas exclusiones. Tal como advierten Orrego-Echeverría y Prada Rodríguez (2024), la interculturalidad crítica implica desmontar las lógicas moderno-coloniales que aún persisten en los sistemas educativos, y avanzar hacia la co-construcción de saberes complejos, relacionales y situados. Esto requiere voluntad institucional, compromiso ético y una transformación profunda del currículo, de las prácticas docentes y del propio sentido de la escuela.

Finalmente, el estudio reafirma que una educación intercultural con sentido de futuro debe articular la formación ciudadana global con el reconocimiento profundo de la diversidad cultural y el desarrollo profesional permanente del magisterio. Asumir la complejidad de los procesos educativos exige superar falsas dicotomías entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo académico y lo comunitario, y entre lo global y lo local. En esa superación, la comunicación intercultural y el diálogo respetuoso y empático se posicionan como condiciones indispensables para una escuela que no solo enseña contenidos, sino que también habilita la posibilidad de convivir en la diferencia, construir comunidad y transformar realidades.

Referencias

Arredondo Herrera, P. A., & Paidicán Sotob, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(49), 212-230. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394

Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B. (2024). Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE), 23*(53), 48-65. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204

Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., & Contreras Villarreal, M. del R. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo Andino, (67)*.

Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. de M. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur, 17*(2), e0019. https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0019

Céspedes Suárez, Carmen Isabel (2021). "Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula", Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 30: 127-155. DOI: https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.127-155

Cian, A. V., Lederhos, M., & Rebaudino, V. (2025). La formación continua de la supervisión escolar: Aportes de investigación en la provincia de Santa Fe. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, 1*(35). https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-421

Espinoza Freire, E. E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad, 12*(2), 369–379. https://orcid.org/0000-0002-0537-4760

Fadda, S., & Rezzónico, M. G. (2021). Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones. *South Florida Journal of Development, 2*(2), 3311-3317. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-167

Figueroa, W. I., & Leyton, E. C. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum. Education, 44*, e60717. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717

Friz Carrillo, M., Morales Mendoza, K., Sumonte Rojas, V., Colipán, X., Manhey Moreno, M., & Aroca Toloza, C. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales. *Interciencia, 47*(7), 284-292.

García Gorostiaga, M. G. (2024). Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia: Una mirada desde la formación docente uruguaya. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 13*(1), 20–38. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-434

Gómez Chaparro, S. & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. Psicoperspectivas, 21(1). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501"

González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, *XLVII*(1), 197-217. doi:10.4067/S0718-07052021000100197

Hurtado-Torres, L. M., Barragán-Díaz, M. Á., Castellón-Valdez, L. M., y Fontecha-Fontecha, J. H. (2025). Estrategias para la formación en ciudadanías en Iberoamérica: una revisión sistematizada. Revista de Investigación Educativa, 43. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.564101

Marin Hermann, X. (2023). Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, 8*(18), 199–219. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668174966012

Orrego-Echeverría, I. A., & Prada Rodríguez, M. L. (2024). Desocultamiento del neoliberalismo soterrado en el concepto de inclusión, mediante la filosofía intercultural: Inclusión neoliberal e interculturalidad. *Revista Guillermo de Ockham, 22*(1), 41–55. https://doi.org/10.21500/22563202.6751

Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 153-172. https://doi.org/10.14201/teri.22990

Román-Soto, D. (2024). Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnosis reflexiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE), 23*(52), 214-231. https://doi.org/10.21703/rexe.v23152.2656

Sartorello, S. C., & Ortelli, P. (2024). "Con mi corazón abierto": Aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 45*(179), 52–74. https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1052

Valencia, A., Sánchez, I. y Huertas, Ó. (2022). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos. *Via Inveniendi Et Iudicandi, 17*(2), 218-233. https://doi.org/10.15332/19090528.8772

Declaración de Autoría

Conceptualización: Yenis Muñoz; **Investigación**: Yenis Muñoz; **Metodología**:Yenis Muñoz; **Redacción:** Yenis Muñoz **– Borrador original**: Yenis Muñoz; **Redacción – revisión y edición:**Yenis Muñoz; **Autor de correspondencia:** Yenis Muñoz

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo - agosto de 2026
Páginas: 26 - 43
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

De la algoritmia clásica a la inteligencia generativa: la IA como nuevo paradigma en la ingeniería de software

From classical algorithms to generative intelligence: AI as a new paradigm in software engineering

De l'algorithmique classique à l'intelligence générative : l'IA comme nouveau paradigme dans l'ingénierie logicielle.

Da algoritmia clássica à inteligência generativa: A IA como novo paradigma na engenharia de software.

Juan Rigoberto Castillo Serracín
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Panamá.
juan.castillos@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0006-5821-7028

Javier Miguel Gómez S.
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Panamá.
javier.gomez@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0000-4583-5157

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11292

Recibido: 18/12/2025 **Aceptado:** 28/03/2026

RESUMEN

La presente investigación analiza la ruptura epistemológica en la ingeniería de software provocada por la transición del paradigma determinista tradicional hacia modelos probabilísticos basados en Inteligencia Artificial Generativa. Mediante una revisión bibliográfica estructurada (2021-2026) y la triangulación de datos industriales, se examina la obsolescencia de la codificación manual en aplicaciones de propósito general, contrastada con su vigencia irreductible en sistemas críticos de seguridad (Safety-Critical Systems). Los resultados evidencian que el modelo asistido actual incrementa la productividad, pero introduce riesgos significativos de vulnerabilidad y deuda técnica debido al sesgo de automatización y la limitación de contexto. Se propone un nuevo Modelo de Ingeniería Generativa Sistémica fundamentado en ventanas de contexto masivo y razonamiento multimodal, concluyendo que el rol del ingeniero debe evolucionar ineludiblemente de la escritura sintáctica hacia la arquitectura y auditoría de sistemas estocásticos bajo un esquema de supervisión humana obligatoria.

Palabras clave: Ingeniería de Software, Inteligencia Artificial Generativa, Ciberseguridad, Auditoría de Sistemas.

ABSTRACT

This research analyzes the epistemological rupture in software engineering caused by the transition from the traditional deterministic paradigm towards probabilistic models based on Generative Artificial Intelligence. Through a structured bibliographic review (2021-2026) and triangulation of industrial data, the obsolescence of manual coding in general-purpose applications is examined, contrasted with its irreducible validity in Safety-Critical Systems. The results evidence that the current assisted model increases productivity but introduces significant security risks and technical debt due to automation bias and context limitations. A new Systemic Generative Engineering Model is proposed, based on massive context windows and multimodal reasoning, concluding that the engineer's role must inescapably evolve from syntactic writing towards the architecture and auditing of stochastic systems under a mandatory human-in-the-loop framework.

Keywords: Software Engineering, Generative Artificial Intelligence, Cybersecurity, Systems Auditing.

RÉSUMÉ

La présente recherche analyse la rupture épistémologique en génie logiciel provoquée par la transition du paradigme déterministe traditionnel vers des modèles probabilistes fondés sur l'intelligence artificielle générative. Au moyen d'une revue bibliographique structurée (2021-2026) et d'une triangulation de données industrielles, on examine l'obsolescence du codage manuel dans les applications à usage général, mise en contraste avec sa pertinence irréductible dans les systèmes critiques pour la sécurité (*Safety-Critical Systems*). Les résultats montrent que le modèle assisté actuel accroît la productivité, mais introduit des risques significatifs de vulnérabilité et de dette technique en raison du biais d'automatisation et de la limitation du contexte. Un nouveau modèle d'ingénierie générative systémique est proposé, reposant sur des fenêtres de contexte massif et un raisonnement multimodal, et l'on conclut que le rôle de l'ingénieur doit évoluer inéluctablement de l'écriture syntaxique vers l'architecture et l'audit de systèmes stochastiques dans un cadre de supervision humaine obligatoire.

Mots-clés : Génie logiciel, Intelligence artificielle générative, Cybersécurité, Audit de systèmes.

RESUMO

A presente investigação analisa a ruptura epistemológica na engenharia de software provocada pela transição do paradigma determinista tradicional para modelos probabilísticos baseados em Inteligência Artificial Generativa. Mediante uma revisão bibliográfica estruturada (2021-2026) e a triangulação de dados industriais, examina-se a obsolescência da codificação manual em aplicações de propósito geral, contrastada com sua vigência irredutível em sistemas críticos de segurança (*Safety-Critical Systems*). Os resultados evidenciam que o modelo assistido atual aumenta a produtividade, mas introduz riscos significativos de vulnerabilidade e dívida técnica devido ao viés de automação e à limitação de contexto. Propõe-se um novo Modelo de Engenharia Generativa Sistêmica fundamentado em janelas de contexto massivo e raciocínio multimodal, concluindo que o papel do engenheiro deve evoluir inevitavelmente da escrita sintática para a arquitetura e auditoria de sistemas estocásticos sob um esquema de supervisão humana obrigatória.

Palavras-chave: Engenharia de Software, Inteligência Artificial Generativa, Cibersegurança, Auditoria de Sistemas.

Introducción

En la última década, la ingeniería de software ha iniciado una metamorfosis irreversible, transitando de un paradigma determinista y reduccionista, donde la creación de sistemas dependía exclusivamente de la capacidad humana para codificar reglas explícitas, hacia ecosistemas de desarrollo basados en la probabilidad y la generación sintética. Este enfoque tradicional, denominado Software 1.0, exigía que el programador descompusiera problemas complejos en secuencias lógicas de instrucciones precisas. Sin embargo, la irrupción de los Grandes Modelos de Lenguaje (LLM) y las arquitecturas *Transformers* ha precipitado una ruptura epistemológica en la disciplina, desplazando el foco desde la escritura de sintaxis hacia el diseño de objetivos y la curaduría estratégica de datos (Vaswani et al., 2017).

Esta transición hacia el Software 2.0 ha transformado el Ciclo de Vida del Desarrollo de Software (SDLC) en un ecosistema híbrido donde la barrera entre la especificación de requisitos y la implementación técnica se ha diluido. Investigaciones lideradas por GitHub y Microsoft sugieren que el uso de asistentes de IA puede aumentar la velocidad de codificación hasta en un 55%, lo que redefine la productividad en el sector (Peng et al., 2023). No obstante, esta aceleración ha disuelto las fronteras de la fiabilidad algorítmica, introduciendo una vulnerabilidad sistémica: la naturaleza estocástica de los modelos generativos. A diferencia del código manual, donde el error es rastreable a una decisión humana, el código sintético introduce "alucinaciones lógicas" y debilidades de seguridad que a menudo pasan desapercibidas. Estudios empíricos han demostrado que los desarrolladores que utilizan asistentes de IA tienden a escribir código menos seguro y, paradójicamente, muestran una mayor confianza en sus resultados, un fenómeno conocido como sesgo de automatización (Perry et al., 2023).

Esta evolución tecnológica ha exacerbado una vulnerabilidad crítica: la asimetría entre la velocidad de generación de código y la capacidad humana de auditoría semántica. La industria se enfrenta a una paradoja donde la productividad aumenta, pero la comprensibilidad y mantenibilidad del software disminuyen debido a la acumulación de una deuda técnica cognitiva. Como señalan Mozannar et al. (2024) en su análisis sobre el comportamiento del usuario en programación asistida, el costo de revisión y corrección de errores sutiles introducidos por la IA puede, en ciertos casos, neutralizar las ganancias de velocidad iniciales. En este contexto, los paradigmas de enseñanza y aseguramiento de calidad enfocados en la sintaxis manual resultan obsoletos. La ingeniería de software debe evolucionar, por lo tanto, desde una práctica de construcción artesanal hacia una disciplina de orquestación y auditoría de sistemas estocásticos (Knight, 2002).

La presente investigación se justifica por la necesidad urgente de formalizar este nuevo paradigma, articulando cómo los principios clásicos de modularidad y abstracción deben reinterpretarse. El problema central radica en la obsolescencia de las métricas de desarrollo actuales frente a la opacidad de los

algoritmos generativos; las organizaciones operan bajo una falsa premisa de exactitud algorítmica, careciendo de marcos estandarizados para validar la fiabilidad del código sintético.

A partir de esta problemática, surge la siguiente interrogante que guía la investigación: ¿De qué manera puede la ingeniería de software integrar la naturaleza probabilística de la IA generativa sin comprometer el determinismo y la seguridad exigidos en sistemas de misión crítica?

Para afrontar esta complejidad, el estudio tiene como objetivo general analizar la transición desde la algoritmia clásica hacia la programación generativa, proponiendo un Modelo de Ingeniería Generativa Sistémica fundamentado en el razonamiento multimodal y la supervisión humana obligatoria (*Human-in-the-loop*). Bajo esta perspectiva, se sostiene la hipótesis de trabajo de que la sostenibilidad del desarrollo futuro no dependerá de la capacidad de escritura de código, sino de la evolución del ingeniero hacia un arquitecto de sistemas probabilísticos, capaz de gestionar la incertidumbre de los modelos priorizando la verificación semántica y la integridad del diseño sobre la simple implementación sintáctica.

Metodología y materiales

Diseño del Estudio

Para el desarrollo de la presente investigación se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño no experimental de carácter documental y bibliográfico. El estudio se define por un alcance descriptivo-analítico y propositivo, orientado a articular la transición ontológica desde la programación manual determinista hacia la ingeniería de software asistida por inteligencia artificial (IA).

Participantes (Fuentes Documentales)

Al tratarse de un estudio bibliográfico, los "participantes" corresponden a una muestra final de 18 fuentes primarias y reportes de alta relevancia estratégica. Esta muestra integra literatura científica indexada, marcos de estandarización técnica (como ISO/IEC 42001 y OWASP Top 10 for LLM) y reportes industriales estratégicos (GitHub Octoverse, Stack Overflow Developer Survey).

Materiales e instrumentos

El principal instrumento fue la ejecución de ecuaciones de búsqueda booleanas diseñadas para maximizar la exhaustividad y precisión técnica. Se emplearon cadenas de consulta en repositorios digitales de alto rigor como IEEE Xplore, ACM Digital Library, Scopus y Google Scholar, utilizando términos como: *("Generative AI" OR "Large Language Models") AND ("Software Engineering" OR "SDLC") AND ("Cybersecurity" OR "Technical Debt")*.

Procedimiento

El estudio se operacionalizó mediante una Revisión Bibliográfica Estructurada (RBE) acotada al

periodo 2021-2026. El proceso sistemático incluyó cuatro fases: a) Identificación: Localización de 278 registros iniciales; b) Cribado (Screening): Evaluación de títulos y resúmenes para descartar literatura fuera de foco; c) Elegibilidad: Revisión a texto completo de documentos con validación empírica; y d) Inclusión: Consolidación de la muestra final de 18 fuentes.

El horizonte temporal se acotó estrictamente al periodo 2021-2026, intervalo seleccionado deliberadamente por coincidir con la disrupción masiva de arquitecturas basadas en *Transformers* como Codex, GPT-4 y Llama 3. El proceso de selección se estructuró sistemáticamente en cuatro fases consecutivas: inició con la identificación mediante la localización de 278 registros en las bases de datos indexadas mencionadas, seguida de un riguroso cribado (*screening*) donde se evaluaron títulos y resúmenes para descartar literatura redundante o fuera de foco. Posteriormente, se procedió a la fase de elegibilidad, consistente en una revisión a texto completo de aquellos documentos que presentaran validación empírica o modelos de gestión contrastables, para culminar con la inclusión y consolidación de una muestra final de 18 fuentes primarias y reportes de alta relevancia estratégica. Esta muestra integra no solo literatura científica, sino también marcos de estandarización técnica, como ISO/IEC 42001 y OWASP Top 10 for LLM y reportes estratégicos de la industria, incluyendo GitHub Octoverse y Stack Overflow Developer Survey, garantizando así una visión integral del fenómeno.

Para garantizar la validez de constructo, se aplicó una triangulación de fuentes heterogéneas, contrastando los hallazgos empíricos de la academia con la visión pragmática de la industria global. Esta convergencia permitió examinar las limitaciones del ciclo de vida de desarrollo de software (SDLC) tradicional frente a la incertidumbre estocástica de los modelos generativos. La calidad de la evidencia se aseguró priorizando fuentes sometidas a revisión por pares (*peer-review*) y con un alto factor de impacto, descartando estudios puramente algorítmicos que carecieran de validación operativa o impacto demostrable en la estrategia de ingeniería.

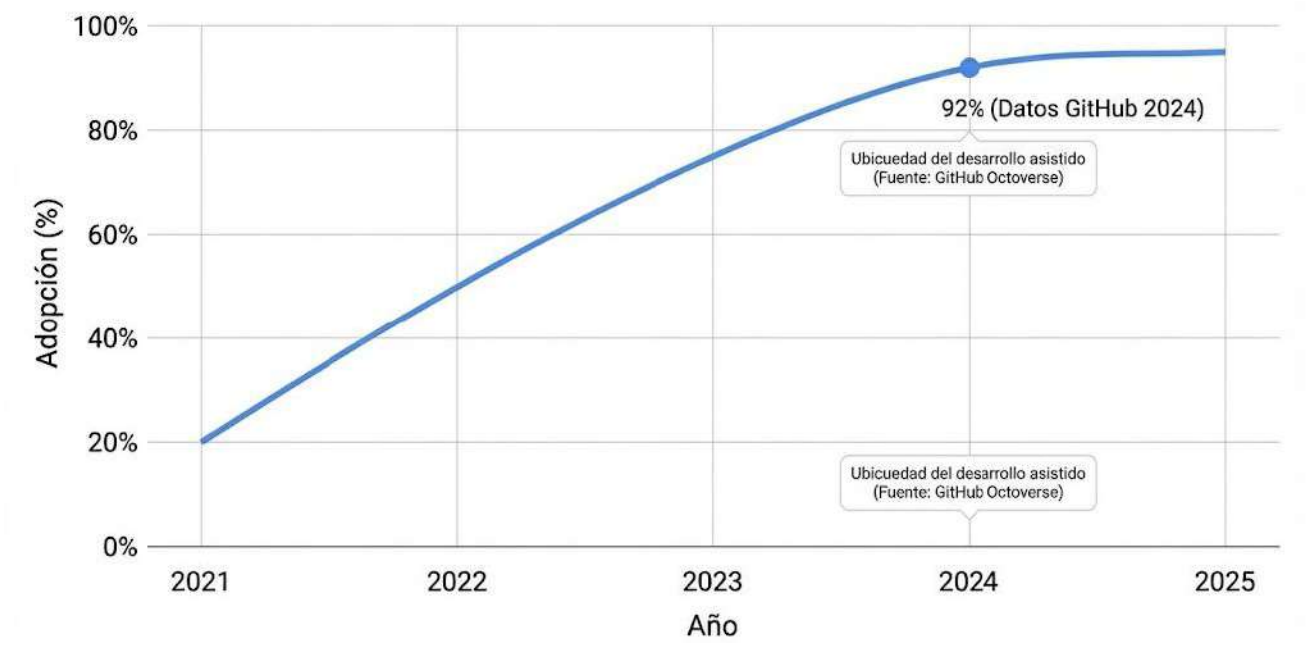
Mediante un enfoque hermenéutico, se validó la pertinencia de integrar la verificación formal y la ingeniería de *prompts* como competencias nucleares, redefiniendo el rol del programador de un escritor de sintaxis a un auditor de sistemas probabilísticos. Finalmente, el análisis se complementó con una revisión técnica dirigida de las capacidades de herramientas líderes, GitHub Copilot, Gemini Code Assist y ChatGPT, para evaluar sus controles de seguridad y calidad. Para evitar el sesgo de tecno-optimismo, el estudio confrontó críticamente los incrementos de productividad reportados (hasta un 55%) con los riesgos sistémicos de alucinaciones algorítmicas y el aumento de la deuda técnica en entornos de producción empresarial.

Resultados

El análisis documental y la triangulación de datos técnicos de la industria confirman la hipótesis de trabajo planteada: la ingeniería de software ha superado el umbral de la programación manual exclusiva. La capacidad de generación de código mediante IA no es una herramienta auxiliar, sino un cambio estructural que redefine la competencia técnica, desplazando el valor desde la sintaxis hacia la semántica y la verificación.

Figura 1

Curva de adopción de asistentes de codificación basados en IA (2021-2025).



Elaboración propia basada en datos de GitHub (2024).

Como se ilustra en la Figura 1, la trayectoria de crecimiento en la integración de herramientas de IA generativa dentro de los flujos de trabajo ha sido exponencial durante el último lustro. Al triangular estos hallazgos con el reporte *The State of the Octoverse* de GitHub (2024), se identifica un punto de inflexión crítico en 2024, donde la adopción alcanzó el 92% de la población de desarrolladores. Este fenómeno marca el fin de la etapa de innovación temprana para consolidar un estándar industrial ubicuo, validando el desplazamiento definitivo del paradigma de programación manual hacia un modelo híbrido asistido.

Esta tendencia demuestra que la utilización de asistentes de codificación ha trascendido su carácter experimental para instituirse como una competencia nuclear en la ingeniería moderna. Al respecto, el Manifiesto de Copenhague (Russo et al., 2024) establece que la disciplina ha ingresado en una fase donde la IA generativa no es un reemplazo, sino una extensión sociotécnica del ingeniero, cuya pericia ahora reside en la orquestación humana de sistemas inteligentes y en la garantía ética de la calidad del software. En este nuevo escenario, el entorno operativo evoluciona de un entorno de desarrollo integrado (IDE) pasivo hacia un ecosistema predictivo, transformando ineludiblemente el rol del ingeniero: de un redactor de código sintáctico a un supervisor y arquitecto de sistemas inteligentes.

Bajo este paradigma, la capacidad de generación de código no se percibe como una herramienta auxiliar, sino como un cambio estructural que desplaza el valor profesional desde la escritura de sintaxis hacia la semántica y la verificación crítica. Como sostienen Lakhani y Sull (2024), la IA está democratizando la pericia técnica y obligando a los líderes a repensar la estructura de los equipos, donde

el ingeniero actúa ahora como un 'compañero cibernético' encargado de la orquestación estratégica. En este sentido, investigaciones de IBM Security (2025) confirman que el uso de modelos de lenguaje a gran escala (LLM) ha reducido la barrera de entrada para la ejecución de tareas complejas, lo que exige que el profesional humano se enfoque en la resiliencia cognitiva y el análisis de autenticidad más que en la construcción manual de scripts.

Los resultados se estructuran en torno a los tres pilares que definen este cambio de paradigma hacia la ingeniería generativa:

1. La Erosión de la Sintaxis y el Ascenso de la Ingeniería de Prompts

El análisis confirma que las organizaciones están abandonando la valoración de la memorización sintáctica en favor de la capacidad de abstracción. En un entorno donde modelos como GPT-4 o Claude 3.5 pueden generar scripts funcionales en segundos, la distinción entre un desarrollador junior y uno senior ya no radica en saber escribir el código, sino en saber qué pedirle al modelo (Prompt Engineering).

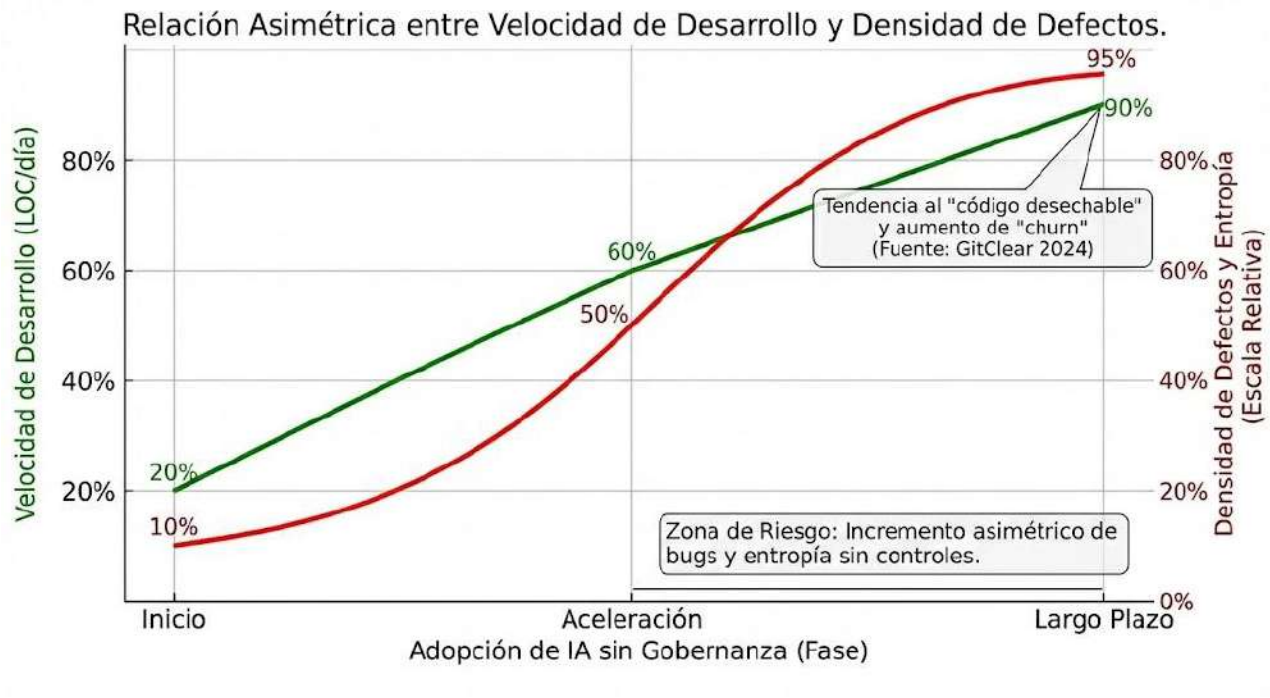
La revisión de la literatura técnica establece que el código fuente se está convirtiendo en un artefacto transitorio, un lenguaje intermedio entre la intención humana y el ejecutable de la máquina. Esto valida la necesidad de implementar metodologías de diseño declarativo, donde el ingeniero define los límites y restricciones del sistema, y la IA rellena la implementación técnica.

2. La Paradoja de la Productividad y la Deuda Técnica Cognitiva

Un hallazgo crítico de esta investigación es la correlación inversa entre la velocidad de generación de código y la profundidad de la comprensión semántica por parte del ingeniero.

Como se evidencia en la Figura 2, esta relación asimétrica plantea un desafío estructural para la sostenibilidad del software moderno. Si bien estudios de McKinsey (2023) revelan que la IA generativa puede acelerar la documentación y la generación de código hasta en un 55%, esta eficiencia operativa introduce una Deuda Técnica Cognitiva: el código se produce a una cadencia que supera la capacidad de auditoría y verificación del cerebro humano en tiempo real.

Figura 2.
Relación Asimétrica entre Velocidad de Desarrollo y Densidad de Defectos.



Elaboración propia basada en datos de GitClear (2024).

La validación empírica derivada de esta tendencia sugiere que, aunque la velocidad de construcción aumenta, la introducción de errores sutiles y vulnerabilidades crece exponencialmente en ausencia de controles rigurosos. El análisis de tendencias basado en GitClear (2024) indica un incremento sustancial en el "código desechable" y en la duplicación de bloques lógicos (*churn*), lo que demuestra que la adopción de inteligencia artificial sin una gobernanza adecuada incrementa la entropía del sistema.

Frente a esta problemática, la discusión evidencia una divergencia tecnológica clave en el rol de la ventana de contexto. Mientras que las herramientas estándar fragmentan el conocimiento del sistema, modelos de contexto masivo como Gemini 1.5 Pro permiten integrar repositorios enteros en la memoria de trabajo de la IA. Esta capacidad técnica mitiga la ceguera arquitectónica identificada en modelos previos, permitiendo refactorizaciones sistémicas que antes eran inalcanzables. En consecuencia, la transición del autocompletado de líneas hacia una verdadera Arquitectura Asistida se posiciona como el mecanismo indispensable para neutralizar la deuda técnica y garantizar la coherencia global de los sistemas estocásticos.

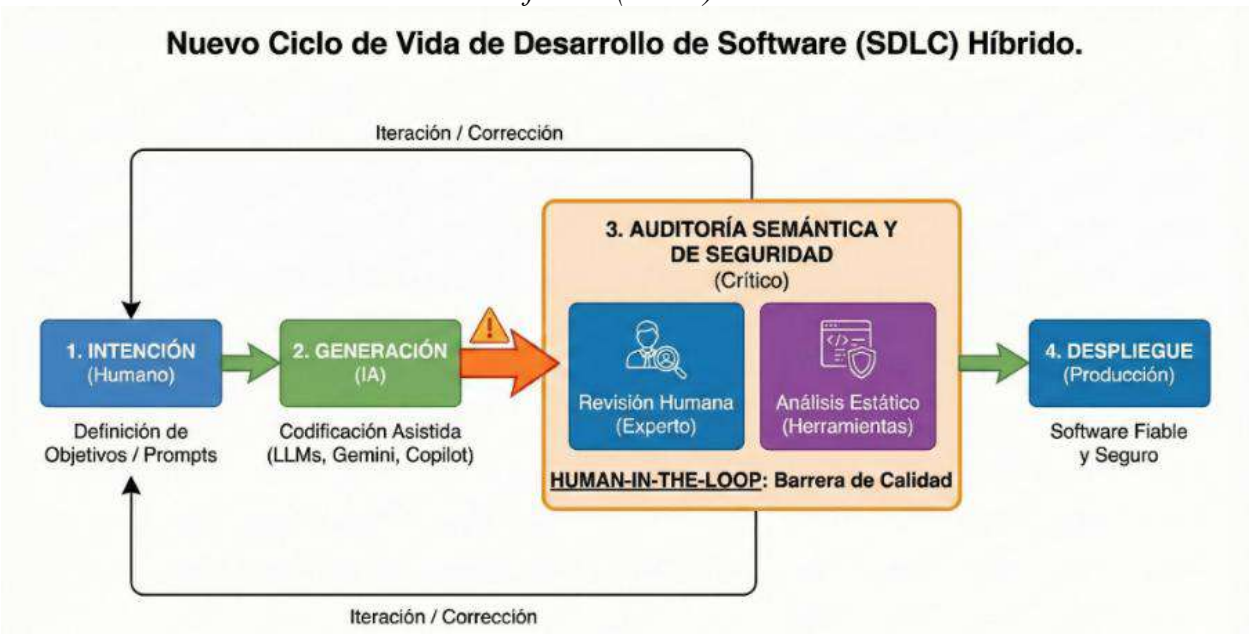
3. Inseguridad Estocástica y Alucinaciones Algorítmicas

El tercer pilar identificado en esta transición es la tensión inherente entre la naturaleza probabilística de los modelos de lenguaje (LLM) y el determinismo técnico exigido por el software seguro. La investigación documental destaca que la Alucinación de Paquetes y la invención de dependencias

inexistentes representan nuevos vectores de ataque críticos. A diferencia del error lógico humano, la IA puede generar llamadas a librerías vulnerables o ficticias basadas en patrones estadísticos obsoletos. Esta realidad exige que la seguridad se desplace radicalmente hacia la izquierda (*Shift Left*), integrando el escaneo de vulnerabilidades en la fase misma de generación y no solo durante el despliegue.

Figura 3

Nuevo Ciclo de Vida de Desarrollo de Software (SDLC) Híbrido.



Elaboración propia basada en los principios de "Secure by Design" (CISA, 2023) y marcos de gobernanza para LLMs.

El diagrama esquematiza el flujo de trabajo propuesto en esta investigación para un ciclo de vida de desarrollo de software híbrido. El proceso trasciende la ejecución lineal tradicional al introducir un paso crítico y obligatorio: la Auditoría Semántica y de Seguridad. Esta fase no es una simple revisión técnica, sino un proceso de validación cruzada que combina la experticia humana con herramientas de análisis estático (SAST) y dinámico. Este bucle de retroalimentación (Human-in-the-loop) se establece como la única barrera efectiva contra la degradación de la calidad y la infiltración de alucinaciones algorítmicas en entornos de producción. Bajo este esquema, la responsabilidad del ingeniero evoluciona de la producción de líneas hacia la certificación de la integridad del sistema, garantizando que el código sintético cumpla con los estándares de seguridad crítica antes de su integración final.

Análisis Comparativo de Modelos de Desarrollo

Para contrastar la evolución teórica con la praxis técnica, la presente investigación analiza tres enfoques paradigmáticos que coexisten en la industria actual. Esta comparación permite identificar no solo las ganancias en eficiencia, sino las barreras normativas que definen el alcance de la Inteligencia Artificial.

Caso 1: El Modelo Determinista y la Barrera de la Seguridad Crítica

El paradigma determinista, base de la programación tradicional, se fundamenta en la construcción imperativa y explícita de la lógica, donde el ingeniero asume la carga cognitiva total de traducir requisitos de negocio a sintaxis formal. Este modelo exige un dominio memorístico de librerías y lenguajes, obligando a la gestión manual de la memoria y estructuras de control flujo a flujo. Bajo este esquema, la calidad del software es directamente proporcional a la capacidad de atención sostenida del humano, operando bajo la premisa de que la funcionalidad no existe si no está codificada explícitamente.

Sin embargo, este enfoque resulta insostenible ante la complejidad ciclomática de los sistemas modernos debido a la fragilidad humana intrínseca. La literatura técnica estima una tasa de defectos promedio de 15 a 50 errores por cada 1,000 líneas de código (KLOC) en desarrollos manuales industriales. Asimismo, la carga cognitiva requerida ralentiza drásticamente el *time-to-market*; estudios recientes indican que el desarrollo puramente manual es entre un 30% y un 50% más lento en tareas repetitivas frente a flujos asistidos por IA, generando cuellos de botella críticos en la entrega de valor.

A pesar de que este paradigma se considera técnicamente obsoleto para el desarrollo web y de propósito general, con una adopción de IA que alcanzó el 92% en 2024 y proyecciones de Gartner que estiman que el 40% del código empresarial será sintético para 2025, el modelo determinista persiste como un estándar irreductible en sectores regulados. Esta persistencia responde a una incompatibilidad ontológica fundamental entre la naturaleza estocástica de los modelos de lenguaje (LLM) y las exigencias de las normativas de seguridad crítica.

Mientras las aplicaciones de propósito general toleran fallos estocásticos, el ecosistema de los Sistemas Críticos de Seguridad (*Safety-Critical Systems*) y la computación embebida exigen una trazabilidad y un determinismo que la naturaleza de caja negra de la IA actual no puede certificar. En este dominio, el modelo manual se mantiene como la única vía robusta para la gestión de riesgos; lenguajes como C y C++ conservan una dominancia técnica absoluta en sectores como la aviónica y dispositivos médicos. En estos escenarios, el cumplimiento de normativas como ISO 26262 (Automotriz), DO-178C (Aviónica) e IEC 62304 (Dispositivos Médicos) no es negociable, requiriendo un control manual de la gestión de memoria y una latencia cero que los modelos probabilísticos actuales son incapaces de garantizar. Por consiguiente, el paradigma determinista marca la frontera ontológica que la Inteligencia Artificial generativa aún no ha logrado trasponer.

Análisis de la Bifurcación Paradigmática en Sistemas de Misión Crítica

La transición hacia la inteligencia artificial generativa no es uniforme en todas las dimensiones de la ingeniería. La persistencia del modelo determinista en sectores regulados evidencia una barrera técnica y normativa que los modelos probabilísticos aún no han logrado sortear, como se detalla en el análisis comparativo por sector industrial que se presenta a continuación:

Tabla 1
Dominancia del Modelo Determinista (C/C++) en Sectores Críticos Regulados

Sector Industrial	Estándar de Seguridad (Normativa)	Requisito de Determinismo	Por qué la IA Generativa es Insuficiente hoy
Automotriz	ISO 26262 (ASIL D)	Gestión estricta de memoria sin Garbage Collection.	La IA no garantiza latencia cero ni trazabilidad línea por línea.
Aviónica	DO-178C (Nivel A)	Cobertura de código del 100% y MC/DC.	El código "alucinado" viola la certificación de vuelo.
Dispositivos Médicos	IEC 62304 (Clase C)	Prevención de fallos fatales en tiempo real.	La gestión de riesgos exige validación formal, no estadística.
Industrial / IoT	IEC 61508	Fiabilidad funcional a largo plazo (>20 años).	Obsolescencia rápida de modelos de IA vs. estabilidad de C/C++.

Elaboración propia a partir de los requisitos de cumplimiento de las normativas de seguridad funcional ISO 26262 (Automotriz), DO-178C (Aviación) e IEC 62304 (Software Médico).

Como se evidencia en la Tabla 1, la resistencia a abandonar el modelo determinista en sectores de alta criticidad no responde a una inercia cultural, sino a una incompatibilidad ontológica fundamental entre la arquitectura de los Grandes Modelos de Lenguaje (LLM) y la normativa de seguridad vigente. Los estándares internacionales exigen un rigor de trazabilidad donde cada instrucción de bajo nivel debe ser vinculada unívocamente a un requisito funcional y a un vector de prueba específico.

La naturaleza de la IA Generativa, al fundamentarse en principios estocásticos, introduce una opacidad algorítmica que rompe esta cadena de trazabilidad lineal. En consecuencia, mientras no se consoliden marcos de IA Explicable (XAI) y métodos de Verificación Formal capaces de certificar matemáticamente la salida de redes neuronales, la ingeniería de software experimentará una bifurcación de dos velocidades: una velocidad comercial asistida, orientada a la agilidad y la experiencia de usuario (Web/Mobile), y una velocidad de integridad manual, dedicada a la infraestructura crítica que sostiene la seguridad física humana. Esta dualidad define el estado del arte actual, donde la productividad no puede comprometer la previsibilidad de los sistemas de misión crítica.

Caso 2: El Modelo Asistido (Copilot / Autocomplete)

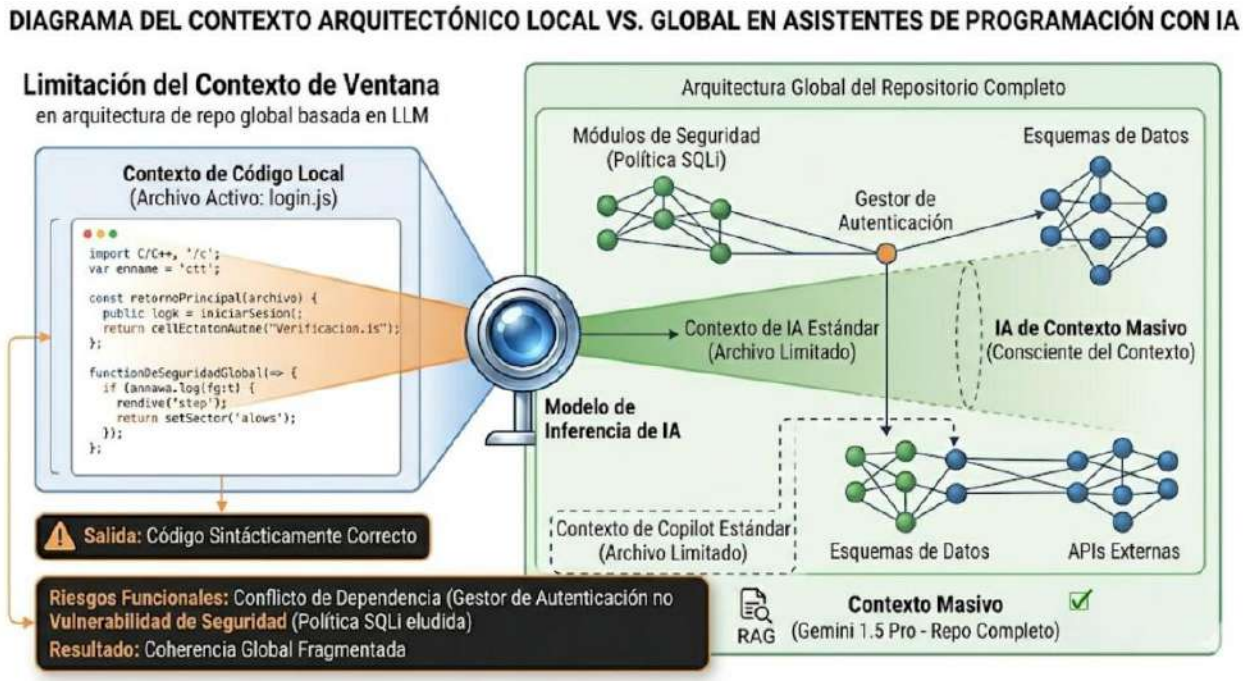
El segundo paradigma identificado se fundamenta en una dinámica de programación en pares (*Pair Programming*), donde el humano asume el rol de conductor estratégico y la Inteligencia Artificial opera como un copiloto táctico especializado en la generación de *boilerplate* y sintaxis rutinaria. No obstante, este esquema introduce riesgos cognitivos profundos. Investigaciones sobre el comportamiento del desarrollador advierten sobre el Sesgo de Automatización: una tendencia psicológica a validar sugerencias incorrectas o inseguras debido a la confianza excesiva en el sistema automatizado, lo que reduce la vigilancia crítica a medida que aumenta la fatiga cognitiva (Mozannar et al., 2024).

Desde una perspectiva técnica, el mecanismo de predicción probabilística de tokens mediante arquitecturas *Transformer* (como OpenAI Codex) presenta una vulnerabilidad estructural: la ventana de

contexto restringida. Las herramientas de asistencia estándar poseen una capacidad de procesamiento limitada que solo abarca el archivo activo o fragmentos de pestañas adyacentes, careciendo de un grafo de conocimiento semántico del repositorio completo. Como señalan Chen et al. (2021), el modelo optimiza la probabilidad local de la siguiente palabra en lugar de la corrección lógica global, resultando en alucinaciones sintácticamente perfectas, pero funcionalmente erróneas.

Figura 4

Limitación de la Ventana de Contexto y el Fenómeno de la Visión de Túnel

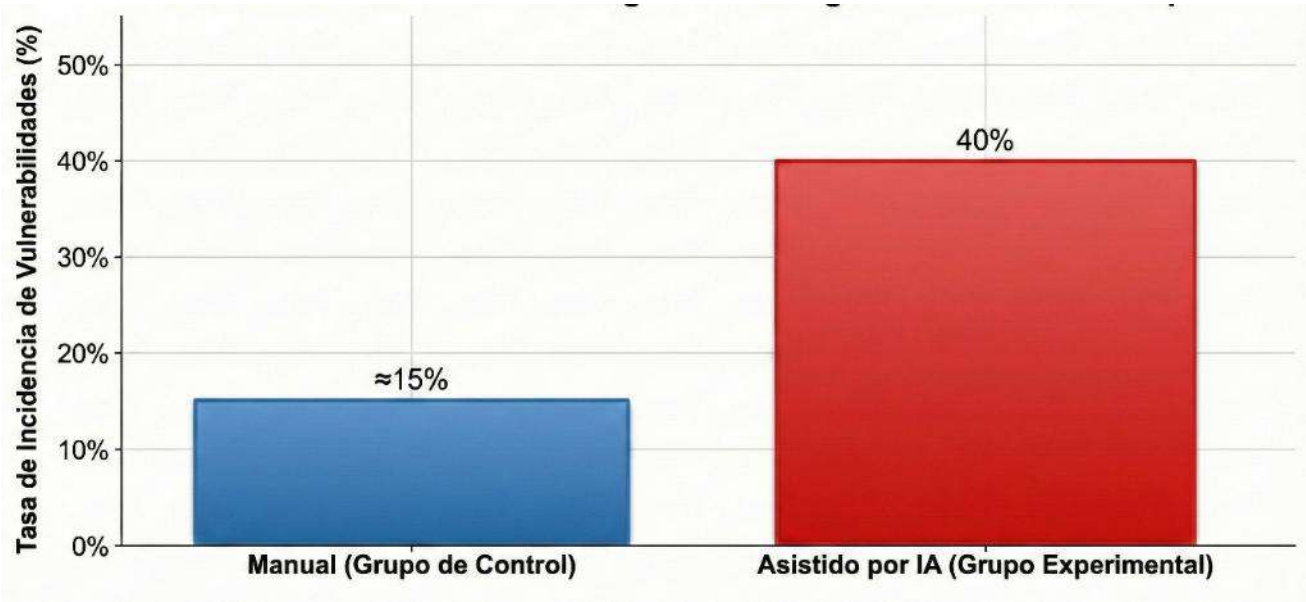


Elaboración propia. Análisis comparativo de la asimetría de inferencia entre asistentes de código de primera generación (izquierda) y modelos de orquestación sistémica (derecha). El diagrama evidencia cómo la restricción del contexto local induce a una Visión de Túnel y fragmentación de la coherencia, mientras que el procesamiento del grafo completo del repositorio (Caso 3) garantiza la integridad arquitectónica global.

Esta fragmentación de la coherencia arquitectónica no es solo un problema de eficiencia, sino que compromete la integridad del proyecto. Investigaciones de la Universidad de Stanford confirman que esta carencia de visión sistémica induce a los desarrolladores a introducir vulnerabilidades críticas, como inyecciones SQL o XSS, al omitir políticas de seguridad definidas fuera del contexto local. Esta disparidad empírica se cuantifica en la Figura 5, donde se observa un incremento alarmante en la tasa de incidentes en entornos asistidos.

Figura 5

Incidencia de Vulnerabilidades CWE: Desarrollo Manual vs. Asistido por IA



Elaboración propia basada en los datos experimentales de Pearce et al. (2022).

El análisis de la Deuda de Seguridad visualizada en la Figura 5 evidencia que la disparidad en la tasa de vulnerabilidades, un 40% en el grupo asistido frente a un 15% en el grupo manual, no es solo producto de sugerencias defectuosas, sino de la claudicación de la auditoría humana. El programador, seducido por la corrección sintáctica de la IA, omite la validación profunda de vectores de ataque complejos. Esto confirma la hipótesis central de esta sección: la velocidad ganada en la fase de generación se traduce en un interés compuesto de riesgo de ciberseguridad y deuda técnica que deberá ser subsanado con un costo significativamente mayor en fases posteriores del ciclo de vida de desarrollo de software (SDLC).

Caso 3: El Modelo de Ingeniería Generativa Sistémica

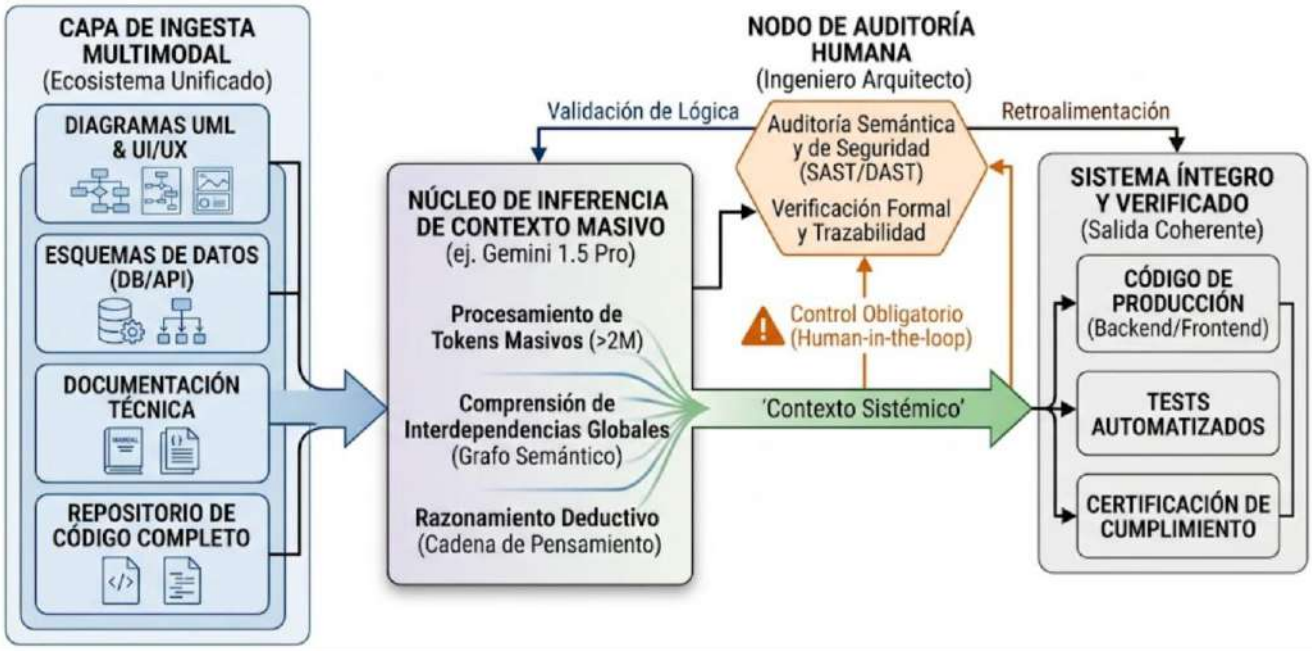
Como culminación del análisis, se propone una transición disruptiva del rol del programador tradicional hacia el de Arquitecto de Sistemas Orquestados por IA. En este paradigma, el ser humano trasciende la implementación sintáctica atomizada, la codificación mecánica de estructuras básicas, para concentrarse en la definición de intenciones, restricciones arquitectónicas y la validación de la lógica de negocio. Bajo este esquema, el ingeniero actúa como un auditor de alto nivel que interactúa con el repositorio completo, delegando la construcción de módulos complejos a agentes de IA con capacidad de razonamiento deductivo. Esta reorientación estratégica mitiga la carga cognitiva de la implementación para redirigirla hacia la Auditoría Semántica y de Seguridad (Dohmke et al., 2023).

La viabilidad técnica de este modelo converge en dos pilares fundamentales: las Ventanas de Contexto Masivo y el Razonamiento Multimodal. Modelos de última generación, como Gemini 1.5 Pro,

poseen la capacidad de procesar volúmenes de información superiores a los 2 millones de tokens, permitiendo la ingesta íntegra de proyectos de software, documentación y librerías en una sola operación de inferencia. Este avance tecnológico erradica la visión de túnel característica de los asistentes de primera generación, permitiendo que la IA comprenda las interdependencias globales y la semántica profunda del sistema.

Figura 6

Arquitectura de Inferencia de Contexto Masivo y Multimodal: El Modelo Sistémico



Elaboración propia basada en la arquitectura de modelos de contexto largo (Reid et al., 2024). La ilustración esquematiza el flujo del Modelo Generativo Sistémico, donde el núcleo de inferencia procesa simultáneamente múltiples modalidades de información bajo un bucle de control humano obligatorio, garantizando una generación alineada con la lógica de negocio global.

La integración de estas capacidades multimodales permite que la IA interprete diagramas estructurales (UML) e interfaces de usuario (UI/UX) como entradas directas para la generación de código, cerrando la brecha histórica entre el diseño arquitectónico y la implementación técnica (Reid et al., 2024). Este flujo de trabajo alcanza una optimización exponencial en la entrega de valor, facilitando que equipos reducidos, denominados en la literatura como *One-Person Unicorns*, gestionen sistemas de complejidad empresarial con una agilidad sin precedentes.

Sin embargo, este incremento en la capacidad de generación establece una nueva frontera de responsabilidad: la Verificación Formal. Dado que la IA genera código a velocidades sobrehumanas, el cuello de botella del desarrollo se desplaza ineludiblemente hacia la capacidad humana de auditar la seguridad y la alineación con los requisitos. El riesgo emergente es la proliferación de "Sistemas Caja Negra" cuya lógica interna resulte inescrutable para la propia organización si se descuida la supervisión

experta (Hou et al., 2024). Por lo tanto, el Modelo Sistémico no solo requiere tecnología avanzada, sino un nuevo contrato ético donde el ingeniero asegura la integridad verificable del sistema.

Para sintetizar esta evolución, la Tabla 2 contrasta las dimensiones operativas y cognitivas de los tres paradigmas analizados.

Tabla 2

Evolución de los Paradigmas de Desarrollo de Software: Dimensiones Operativas y Cognitivas.

Dimensión	Caso 1: Determinista (Manual)	Caso 2: Asistido (Copilot)	Caso 3: Generativo Sistémico (Propuesto)
Unidad de Trabajo	Línea de código / Función.	Fragmento de código (Snippet).	Módulo completo / Sistema.
Rol del Humano	Traductor (Requisito -> Sintaxis).	Editor / Revisor de sugerencias.	Orquestador y Auditor.
Contexto de la IA	Nulo (No existe).	Local (Archivo actual).	Global (Repositorio Completo + Docs).
Riesgo Principal	Fatiga humana / Error de sintaxis.	Incoherencia arquitectónica / Seguridad.	Opacidad ("Caja Negra") si no se audita.
Productividad	Lineal (1x).	Incremental (1.3x - 1.5x).	Exponencial (5x - 10x).

Elaboración propia. La tabla sintetiza el salto cualitativo hacia el modelo sistémico, destacando la transición de la Carga Cognitiva de Sintaxis (escritura mecánica) hacia la Carga Cognitiva de Auditoría (verificación estratégica) como el nuevo eje de la ingeniería de software profesional.

Esta comparativa resalta que el éxito de la ingeniería en la era generativa no reside en la velocidad de escritura, la cual se ha vuelto un commodity, sino en la capacidad estratégica del ingeniero para orquestar contextos masivos y certificar la integridad de sistemas estocásticos. Bajo este esquema de responsabilidad humana irrenunciable, el profesional deja de ser un traductor de lógica a código para convertirse en el garante de la coherencia semántica y de seguridad del sistema completo.

Conclusiones

La presente investigación confirma de manera categórica la hipótesis planteada: la ingeniería de software atraviesa una ruptura epistemológica irreversible. La Inteligencia Artificial Generativa no emerge como un sustituto del factor humano, sino como el catalizador de una evolución ineludible del ingeniero, quien transita de un rol de constructor de sintaxis hacia el de un arquitecto y auditor de sistemas estocásticos. Se concluye que la disciplina ha fragmentado su naturaleza monolítica para bifurcarse en dos velocidades operativas: un Paradigma Generativo, que hegemoniza el desarrollo comercial mediante una eficiencia exponencial, y un Paradigma Determinista, que persiste como el estándar irreductible en sistemas de misión crítica. Esta divergencia responde a una incompatibilidad ontológica fundamental entre la naturaleza probabilística de los LLM y los requisitos de trazabilidad absoluta exigidos por normativas de seguridad funcional como ISO 26262; en consecuencia, la codificación manual se mantiene como una

salvaguarda técnica en sectores donde la integridad física humana es el eje central, mientras persista la opacidad algorítmica de la Caja Negra.

Consecuentemente, el análisis del desarrollo asistido revela una paradoja de productividad de implicaciones sistémicas para las organizaciones. Si bien la integración de asistentes de codificación genera una aceleración inmediata en la fase de construcción, esta ventaja se ve neutralizada por una degradación erosiva de la calidad del software derivada del Sesgo de Automatización. Los hallazgos demuestran que la transferencia de confianza hacia sugerencias sintácticas, exacerbada por la visión de túnel de los asistentes estándar, incrementa de forma crítica la superficie de ataque y la introducción de vulnerabilidades. Bajo esta premisa, la eficiencia ganada en la implementación se transmuta, sin protocolos de gobernanza robustos, en una deuda técnica y un riesgo de ciberseguridad que se acumula bajo un esquema de interés compuesto durante las fases de mantenimiento y operación.

Frente a esta crisis de fiabilidad, la investigación identifica que la sostenibilidad del ecosistema de desarrollo futuro depende de la transición estratégica hacia un Modelo de Ingeniería Generativa Sistémica. La superación de la ceguera arquitectónica, lograda mediante la implementación de Ventanas de Contexto Masivo y razonamiento multimodal, constituye el requisito técnico *sine qua non* para la viabilidad de la IA en entornos de alta complejidad. Este avance reconfigura el valor de mercado del perfil profesional: la competencia del ingeniero deja de residir en la retentiva sintáctica para centrarse en la capacidad de orquestación sistémica y en la facultad crítica para auditar la lógica sintética, garantizando que el artefacto resultante se alinee con los objetivos estratégicos y éticos del negocio.

Finalmente, se establece que es imperativo renegociar el contrato social de la ingeniería de software, formalizando el Bucle Humano (*Human-in-the-loop*) como una barrera de calidad obligatoria, y no contingente, dentro del ciclo de vida del desarrollo (SDLC). Tanto la formación académica como la praxis profesional deben desplazar el énfasis tradicional de la escritura desde cero hacia competencias de nivel superior como la ingeniería de *prompts*, la verificación formal y la seguridad ofensiva. En una era de abundancia de código y degradación de los costes de producción, el activo más escaso y, por ende, el de mayor valor estratégico, será la integridad semántica y la confianza verificable de los sistemas inteligentes.

La transición hacia el nuevo paradigma de ingeniería demanda una respuesta coordinada entre la industria y la academia, fundamentada en cuatro ejes críticos. Primero, es imperativo establecer una gobernanza diferenciada mediante un Semáforo Tecnológico que restrinja el uso de IA estocástica en sistemas de misión crítica, preservando el determinismo manual donde la seguridad humana es prioritaria. Segundo, la educación superior debe evolucionar hacia la orquestación de sistemas, priorizando la auditoría y la arquitectura sobre la memorización sintáctica para formar ingenieros capaces de certificar integridad algorítmica.

Para garantizar la sostenibilidad operativa, se propone la auditoría obligatoria de caja blanca, integrando el bucle humano (*Human-in-the-loop*) con herramientas SAST para asegurar que la velocidad de generación jamás comprometa la capacidad de verificación. Finalmente, se insta a la adopción de arquitecturas de contexto masivo que erradiquen la ceguera arquitectónica, garantizando que cada intervención de la IA respete la coherencia global del proyecto. Esta hoja de ruta asegura que la eficiencia generativa se traduzca en progreso tecnológico y no en una deuda técnica inmanejable.

Referencias

CISA. (2023). *Shifting the balance of cybersecurity risk: Principles and priorities for security-by-design and default*. Cybersecurity & Infrastructure Security Agency. https://www.cisa.gov/resources-tools/resources/secure-by-design

Chen, M., Tworek, J., Jun, H., Yuan, Q., Pinto, H. P. d. O., Kaplan, J., ... & Zaremba, W. (2021). *Evaluating large language models trained on code*. arXiv preprint arXiv:2107.03374. https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.03374

Dohmke, T., Dellangnol, I., & Pulley, C. (2023). *Sea change: The future of AI and software development*. GitHub. https://github.blog/2023-06-27-the-economic-impact-of-the-ai-powered-developer-lifecycle-and-lessons-from-github-copilot/

GitHub. (2024). *The state of the octoverse 2024: AI and the evolution of the developer workflow*. GitHub News. https://github.blog/news-insights/octoverse/octoverse-2024/

GitHub. (2024). *The state of the Octoverse: 2024 report on open source software*. GitHub Resources. https://github.blog/octoverse/

GitClear. (2024). *Coding on Copilot: 2023 data suggests downward pressure on code quality*. https://www.gitclear.com/coding_on_copilot_data_shows_ais_downward_pressure_on_code_quality

Hou, X., Zhao, Y., Liu, Y., Yang, Z., Wang, K., Li, L., ... & Lo, D. (2024). *Large language models for software engineering: A systematic literature review*. arXiv preprint arXiv:2308.10620. https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.10620

IBM Security. (2025). *X-Force Threat Intelligence Index 2025: The impact of generative AI on cyber resilience*. IBM Corporation. https://www.ibm.com/reports/threat-intelligence

Knight, J. C. (2002). Safety-critical systems: Challenges and directions. *Proceedings of the 24th International Conference on Software Engineering (ICSE)*, 547-550. https://doi.org/10.1145/581339.581406

Lakhani, K. R., & Sull, D. (2024). *The era of the AI-augmented engineer: Beyond syntactic coding*. Harvard Business Review. https://hbr.org/2024/02/how-ai-is-changing-the-way-developers-work

McKinsey & Company. (2023). *Unleashing developer productivity with generative AI*. McKinsey Digital. https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/unleashing-developer-productivity-with-generative-ai

Mozannar, H., Bansal, G., Fourney, A., & Horvitz, E. (2024). *Reading between the lines: Modeling user behavior and costs in AI-assisted programming*. arXiv preprint arXiv:2210.14306.

Pearce, H., Ahmad, B., Tan, B., Dolan-Gavitt, B., & Karri, R. (2022). Asleep at the keyboard? Assessing the security of GitHub Copilot's code contributions. *2022 IEEE Symposium on Security and Privacy (SP)*, 754-768. https://arxiv.org/abs/2108.09293

Peng, S., Kalliamvakou, E., Cihon, P., & Demarrer, M. (2023). *The impact of AI on developer productivity: Evidence from GitHub Copilot*. arXiv preprint arXiv:2302.06590.

Perry, N., Srivastava, M., Kumar, D., & Boneh, D. (2023). Do users write more insecure code with AI assistants? *Proceedings of the 2023 ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security*, 2785–2799. https://doi.org/10.1145/3548606.3560605

Reid, M., Savinov, N., Teplyashin, D., & Co-authors (Google DeepMind). (2024). *Gemini 1.5: Unlocking multimodal understanding across millions of tokens of context*. Google DeepMind Technical Report.

Russo, D., Laredo, J. L., Storey, M. A., Hoda, R., Serebrenik, A., & Pandita, R. (2024). Generative AI in software engineering must be human-centered: The Copenhagen Manifesto. *Journal of Systems and Software*, *216*, 112115. https://dl.acm.org/doi/10.1016/j.jss.2024.112115

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. Advances in Neural Information Processing Systems, 30.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.; **Investigación**: Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.; **Metodología**: Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.; **Redacción – Borrador orogianal**: Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.; **Redacción – revisión y edición:** Juan Rigoberto Castillo Serracín y Javier Miguel Gómez S.; **Autor de correspondencia:** Javier Miguel Gómez S.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 44 - 61
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Functional use of discourse connectors in efl writing: a systematic review

Uso funcional de los conectores discursivos en la escritura en inglés como lengua extranjera: una revisión sistemática

Usage fonctionnel des connecteurs discursifs en production écrite en anglais langue étrangère : une revue systématique

Uso funcional dos conectores discursivos na produção escrita em inglês como língua estrangeira: uma revisão sistemática

Pastor Pablo Pérez Ramos
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Inglés, Panamá
pastor.perezr@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-3405-2955

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.9525

Recibido: 21/12/2025 **Aceptado:** 27/03/2026

ABSTRACT

This article examines the role of discourse connectors (DCs) in English as a Foreign Language (EFL) learners' writing, understood as linguistic devices that signal logical relationships between ideas and support textual coherence and cohesion. Beyond simple frequency counts, the review focuses on DC diversity, rhetorical appropriateness, and functional distribution, which together shape the clarity and persuasiveness of academic texts. A qualitative systematic review was conducted under PRISMA guidelines. An initial search across Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar yielded 335 records; after applying predefined inclusion and criteria, 11 empirical studies published between 2016 and 2025 were retained. The data was analyzed thematically, producing five core themes: (a) frequency versus functional quality of DCs, (b) effects of explicit instruction, (c) error patterns and L1 transfer, (d) measurement practices and operationalization of coherence, and (e) sensitivity to genre and sociocultural context. Findings show that the raw frequency of DCs has weak or inconsistent links to writing quality, while varied and rhetorically appropriate use enhances cohesion and coherence. Explicit, sustained instruction fosters more strategic deployment, though its long-term impact remains underexplored. In conclusion, embedding DC pedagogy within broader writing instruction holds strong potential to improve L2 learners' academic writing.

Keywords: Academic writing, corpus-based analysis, textual organization, pragmatic markers, rhetorical relations.

RESUMEN

Este artículo examina el papel de los conectores discursivos (CD) en la escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), entendidos como dispositivos lingüísticos que señalan las relaciones lógicas entre ideas y favorecen la coherencia y la cohesión textual. Más allá del simple recuento de frecuencias, la revisión se centra en la diversidad de los CD, su adecuación retórica y su distribución funcional, que en conjunto determinan la claridad y la persuasión de los textos académicos. Se llevó a cabo una revisión sistemática cualitativa siguiendo las directrices PRISMA. Una búsqueda inicial en Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar arrojó 335 registros; tras aplicar criterios de inclusión predefinidos, se seleccionaron 11 estudios empíricos publicados entre 2016 y 2025. Los datos se analizaron temáticamente, lo que dio lugar a cinco temas centrales: (a) frecuencia frente a calidad funcional de los DC, (b) efectos de la instrucción explícita, (c) patrones de error y transferencia de la L1, (d) prácticas de medición y operacionalización de la coherencia, y (e) sensibilidad al género y al contexto sociocultural. Los resultados muestran que la frecuencia bruta de las DC tiene una relación débil o inconsistente con la calidad de la escritura, mientras que un uso variado y retóricamente apropiado mejora la cohesión y la coherencia. La instrucción explícita y sostenida fomenta un despliegue más estratégico, aunque su impacto a largo plazo sigue sin estar suficientemente explorado. En conclusión, la integración de la pedagogía de las DC en una enseñanza más amplia de la escritura tiene un gran potencial para mejorar la escritura académica de los estudiantes de L2.

Palabras claves: Escritura académica, análisis basado en corpus, organización textual, marcadores pragmáticos, relaciones retóricas.

RÉSUMÉ

Cet article examine le rôle des connecteurs discursifs (CD) dans l'écriture des apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE), compris comme des dispositifs linguistiques qui signalent les relations logiques entre les idées et favorisent la cohérence et la cohésion textuelles. Au-delà du simple comptage de fréquence, l'étude se concentre sur la diversité des CD, leur pertinence rhétorique et leur distribution fonctionnelle, qui, ensemble, déterminent la clarté et la force de persuasion des textes académiques. Une revue systématique qualitative a été menée selon les directives PRISMA. Une recherche initiale dans Scopus, Web of Science, ERIC et Google Scholar a donné 335 résultats ; après application des critères d'inclusion prédéfinis, 11 études empiriques publiées entre 2016 et 2025 ont été retenues. Les données ont été analysées par thème, ce qui a permis de dégager cinq thèmes principaux : (a) fréquence par rapport à la qualité fonctionnelle des DC, (b) effets d'une instruction explicite, (c) types d'erreurs et transfert de la L1, (d) pratiques de mesure et opérationnalisation de la cohérence, et (e) sensibilité au genre et au contexte socioculturel. Les résultats montrent que la fréquence brute des DC a des liens faibles ou incohérents avec la qualité de l'écriture, tandis qu'une utilisation variée et rhétoriquement appropriée améliore la cohésion et la cohérence. Un enseignement explicite et soutenu favorise un déploiement plus stratégique, bien que son impact à long terme reste sous-exploré. En conclusion, l'intégration de la pédagogie des DC dans un enseignement plus large de l'écriture présente un fort potentiel d'amélioration de l'écriture académique des apprenants de L2.

Mots-clés: Écriture académique, analyse basée sur un corpus, organisation textuelle, marqueurs pragmatiques, relations rhétoriques.

RESUMO

Este artigo examina o papel dos conectores discursivos (DCs) na escrita de alunos de inglês como língua estrangeira (EFL), entendidos como dispositivos linguísticos que sinalizam relações lógicas entre ideias e apoiam a coerência e a coesão textual. Além da simples contagem de frequência, a revisão se concentra na diversidade dos DCs, na adequação retórica e na distribuição funcional, que juntos moldam a clareza e a persuasão dos textos acadêmicos. Uma revisão sistemática qualitativa foi realizada de acordo com as diretrizes PRISMA. Uma pesquisa inicial no Scopus, Web of Science, ERIC e Google Scholar resultou em 335 registros; após a aplicação de critérios de inclusão predefinidos, 11 estudos empíricos publicados entre 2016 e 2025 foram retidos. Os dados foram analisados tematicamente, produzindo cinco temas centrais: (a) frequência versus qualidade funcional dos DCs, (b) efeitos da instrução explícita, (c) padrões de erro e transferência L1, (d) práticas de medição e operacionalização da coerência e (e) sensibilidade ao gênero e ao contexto sociocultural. Os resultados mostram que a frequência bruta das DCs tem ligações fracas ou inconsistentes com a qualidade da escrita, enquanto o uso variado e retoricamente apropriado aumenta a coesão e a coerência. A instrução explícita e sustentada promove uma aplicação mais estratégica, embora seu impacto a longo prazo permaneça pouco explorado. Em conclusão, incorporar a pedagogia das DCs em uma instrução de escrita mais ampla tem um forte potencial para melhorar a escrita acadêmica dos alunos de L2.

Palavras-chave: Redação acadêmica, análise baseada em corpus, organização textual, marcadores pragmáticos, relações retóricas.

Introduction

In today's interconnected world, English proficiency is more than just a language skill; it is a gateway to academic success, professional opportunities, and global communication (Crystal, 2003; Graddol, 2006). Among the four language skills, writing often proves to be one of the most challenging for second language (L2) learners. Beyond grammatical accuracy, effective academic writing demands the ability to structure ideas logically and convey them with clarity to a specific audience. In this context, two elements stand out as essential: coherence, or the logical sequencing of ideas, and cohesion, the linguistic means by which those ideas are linked (Crossley & Kim, 2022; Hinkel, 2020). It means that when either is missing, arguments can appear fragmented, reader understanding declines, and the overall quality of the text suffers.

Despite years of formal instruction, many English as a Foreign Language (EFL) learners still struggle to produce writing that meets academic standards for coherence and cohesion. Limited exposure to authentic academic discourse, differences in rhetorical traditions, and unsatisfactory training in text organization contribute to these difficulties (Hinkel, 2020; Uçar, 2023). As a result, even students with strong vocabulary and grammar often fail to develop well-structured, persuasive arguments—an issue that is particularly problematic in higher education, where written assignments remain a key measure of academic achievement.

One effective way to address this challenge is by teaching learners to use discourse connectors, henceforth (DCs), also known as linking words or transitional phrases—strategically. DCs signal

relationships between ideas, guide the reader through the logical development of an argument, and contribute to both the clarity and flow of a text (Halliday & Hasan, 1976; Fraser, 2009). Learners can express contrast, cause–effect relationships, addition, and sequence, enabling writers to present their ideas more persuasively (Kuswoyo et al., 2020; Karaula, 2024). However, studies show that EFL learners frequently underuse, overuse, or misuse these connectors, which can lead to awkward transitions, disrupted argumentation, and lower writing quality (Crossley et al., 2017; Chen & Cui, 2022).

The longitudinal work of several scholars over the past five decades has shaped current theories on how texts achieve cohesion and function rhetorically. Foundational contributions from Halliday and Hasan (1976) conceptualized discourse connectors as cohesive devices—alongside reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion—that unify the different components of a text. Building on this, Schiffrin (1987) identified connectors such as however, therefore, and moreover as explicit signals of contrast, cause–effect relationships, and addition, respectively, helping to organize ideas and ensure a smooth flow of information. More recent perspectives including Fraser (2009) and empirical studies from the last decade (Di Ferrante, 2021; Andayani, 2024) have refined these definitions, emphasizing the role of discourse connectors in marking logical relationships, guiding shifts in discourse, and enhancing coherence across spoken and written registers. This continuity of inquiry demonstrates that the strategic use of discourse connectors is not a new concern but a well-established area of study that continues to evolve, with recent research underscoring their impact on discourse organization, reader comprehension, and pragmatic interaction.

Although several recent studies have examined DC use in different educational settings (Kuswoyo et al., 2020; Karaula, 2024; Choemue & Bram, 2021; Uçar, 2023), their findings remain fragmented. Several investigations concentrate on isolated categories of connectors or rely primarily on frequency counts, without considering how DC use shapes readers' perceptions of coherence and argument development (Al-Khazraji, 2019; Freaha & Mohammad, 2023; Andayani, 2024). By contrast, other research has addressed DCs only partially, overlooking the broader interplay of different types in structuring a text's overall organization (Huneety et al., 2023; Xu et al., 2022). Furthermore, the field has yet to fully integrate emerging perspectives from corpus-based analyses, digital writing platforms, and pedagogical innovations that could offer a more comprehensive understanding of DC use (Venegas et al., 2024; Alqurashi, 2025; AbuSa'aleek, 2022; Hyland, 2005).

To address these gaps, the present study conducts a systematic review of empirical research published between 2016 and 2025 on the relationship between discourse connector use and the coherence and cohesion of EFL learners' written texts. The review follows the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines to ensure methodological rigor and transparency in the identification, screening, and inclusion of studies. It is guided by the following research question: To what extent do the presence, frequency, diversity, and functional distribution of discourse connectors in EFL students' writing relate to the coherence and cohesion of their texts, according to empirical studies published between 2016 and 2025?

Literature Review

Background and evolution of the study of discourse connectors in text linguistics

Any review of discourse connectors (DC) must be grounded in theories that explain how cohesion and coherence are constructed in texts. The classic starting point remains Halliday and Hasan (1976), who identify five cohesive devices, such as reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion, which enable the reader to relate one sentence to the next. However, the field has evolved significantly in recent decades and now incorporates more recent functional, computational, and pedagogical approaches.

From the perspective of text linguistics and discourse analysis, coherence is recognized as an inferential and global phenomenon: it depends on the rhetorical organization of content and the pragmatic expectations of the reader, rather than on the mere presence of superficial markers (Crossley & McNamara, 2010; Hyland, 2005). Consequently, DCs should be understood as pragmatic and rhetorical signals that guide interpreting relationships such as cause and effect, contrast, or sequence (Schiffrin, 1987; Fraser, 2009). Schiffrin (1987) showed that elements such as but, so, and well are sequential "clues" that frame segments of discourse; Fraser (2009) updated and refined this view by classifying them as pragmatic markers whose function is to indicate the relationship of the current utterance to the immediate discursive context.

At the same time, Mann and Thompson's (1988) Rhetorical Structure Theory (RST) has been expanded and operationalized in computational environments (Taboada & Mann, 2006), providing inventories of rhetorical relations (e.g., elaboration, justification, cause, concession) that DCs often encode. More recent research in computational linguistics and corpus analysis has delved deeper into the annotation and automatic modeling of these relations (Degand, Cornillie, & Pietrandrea, 2013; Zufferey & Degand, 2017), as well as into software-extractable indices of cohesion and coherence (McNamara et al., 2010).

As Hinkel (2020) and Crossley & Kim (2022) argue, the empirical and technological shift in applied linguistics has reshaped the teaching of L2 writing, placing greater emphasis on the functional quality and strategic distribution of DCs rather than on frequency alone. Current pedagogical frameworks emphasize explicit instruction grounded in discourse functions and supported by rubrics that capture the rhetorical relevance of connectors (Hyland, 2005; Hinkel, 2020).In other words, while Halliday and Hasan's (1976) conceptual scaffolding remains indispensable, contemporary literature incorporates refined taxonomies, computational tools, and didactic approaches that enable the strategic use of DCs in EFL contexts to be described, measured, and taught.

Notion of Cohesion and Coherence

Cohesion comprises the overt linguistic links (reference, substitution, ellipsis, lexical reiteration, and connective markers) that bind clauses and sentences on the surface of a text (Halliday & Hasan, 1976)

whereas, coherence, in contrast, is the global sense of meaning and logical continuity that readers construct from how ideas are organized and rhetorically staged. Even though a text may exhibit many cohesive ties, it still lacks coherence if its conceptual flow is weak, and vice versa. Recent empirical work in L2 writing shows that surface cohesion indices and deeper, concept- driven relations contribute to judged writing quality, underscoring that cohesion is necessary but insufficient for coherence (Crossley & Kim, 2022).

Impact on Text Organization

Discourse connectors (DCs) function as textual signposts, guiding readers through causal, adversative, sequential, and additive relationships, thus anchoring coherence and cohesion in academic writing (Amanov, 2024). By signaling how one proposition follows from or contrasts with another, they reduce processing effort and help readers anticipate what comes next, strengthening the logical thread that ties a paragraph and a whole paper together.

When deployed strategically, DCs enhance local coherence at the sentence and paragraph level and support global coherence across sections, allowing ideas to unfold smoothly (Omisakin et al., 2024). Skilled writers vary their markers in line with genre and purpose, mixing common forms with less frequent ones to achieve specific rhetorical effects (Leńko-Szymańska, 2008). In contrast, many EFL learners rely on a narrow set, for instance, but because of insert connectors where no logical link exists, creating monotony or confusion.

Such overuse, misuse, or limited diversity can obscure meaning even when every sentence is grammatically sound. Effective instruction, therefore, couples' segmentation skills (reference, substitution, ellipsis, lexical ties) with deliberate connector choice, helping learners balance sufficiency and variety so cohesion genuinely serves the text's wider coherence (Rochma & Triyono, 2019; Waller, 2015).

Discourse Connector Challenges for EFL Learners

The literature discusses various challenges EFL learners face while incorporating the DCs in their writing work. For instance, according to Wang and Xie (2022), EFL learners find it challenging to logically organize the ideas and maintain the smooth transitions across paragraphs (Hu & Li, 2015). A key typical issue on this matter could be the limited exposure of EFL learners to English writing, along with a lack of targeted instructions on the appropriate use of DCs, which further may intensify this challenge (Wang & Xie, 2022; Prommas & Sinwongsuwat, 2014). Another significant challenge commonly discussed in literature is the limited emphasis on the writing skills of EFL learners compared to speaking skills and their linkage to the oral language (Rausch, 2015). The inadequate instructions on appropriate DC use make it more difficult for students to develop an effective link between ideas, which leads to unclear and fragmented writing, affecting the academic performance (Prommas & Sinwongsuwat, 2014; Xu et al., 2022).

Considering the importance of well-coherent writing for improving academic performance and professional competence, studies like Wang and Xie (2022) and Malki (2016) explored the link between the use of DCs and writing proficiency, and it was found that both are connected. For instance, Malki (2016) contended that the stylistic use of logical connectors shares a significant positive correlation with the writing quality of third-year Algerian EFL learners at English Language University. Another related study by Wang and Xie (2022) highlighted the multifaceted nature of discourse competence and explored its role in academic writing. Although the diagnostic rubric used by the study revealed strengths in the logical connectives, students struggled with global coherence.

Materials and Methods

Study design and approach

The present study corresponds to a systematic review framed as a documentary, observational, and retrospective study. A qualitative descriptive-analytical approach was adopted, applying thematic analysis to synthesize findings from the included studies. This focus allowed for the identification of conceptual patterns, similarities, and differences across diverse research designs, emphasizing interpretation and integration rather than statistical aggregation.

Sources of information and search strategy

A systematic search was conducted between January 2016 and June 2025 in four central databases: Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar. In addition, backward and forward citation tracking was performed, and ResearchGate was used as a complementary tool to locate full texts when necessary. The base chain combined terms and boolean operators tailored to the topic: ("discourse connector*" OR "discourse marker*") AND (coherence OR cohesion) AND ("writing quality") AND (EFL).

The review process followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 guidelines (Page et al., 2021), ensuring a transparent and reproducible selection process. References retrieved from database searches were first exported into **Zotero**, which was used to store, organize, and remove duplicate records. Screening of titles, abstracts, and full texts was conducted manually following the predefined inclusion criteria. For the qualitative synthesis, full-text articles that met the eligibility criteria were imported into **NVivo** (version 13) to assist in coding and thematic analysis. This software supported the identification, clustering, and refinement of conceptual themes across the included studies. An AI-assisted tool (ChatGPT) was used as a complementary aid to summarize coded segments and explore potential thematic overlaps, with all outputs verified by the researcher to ensure accuracy. The final synthesis is presented narratively to provide a comprehensive overview of patterns in the literature.

Inclusion criteria

Table 1

Inclusion Criteria Studies that simultaneously met the following criteria were included

Category	Criterion
Population	ESL/EFL learners (English as a second/foreign language)
Phenomenon	Explicit analysis of discourse connectors/markers in written production
Outcome	At least one measure of coherence, cohesion, or overall writing quality
Study type	Empirical (quantitative, qualitative, or mixed methods)
Publication	Peer-reviewed, indexed journal article; full text available
Language	English
Time frame	Published between 2016 and 2025

Source: Own elaboration

Eligibility criteria were established *a priori* to ensure that the included studies were relevant to the research question, comparable in scope, and methodologically robust. Only empirical research, whether quantitative, qualitative, or mixed-method—was considered, as such studies provide primary data that allow for the analysis of actual learner performance. Limiting the population to ESL/EFL writers ensured the findings would directly reflect contexts where English is acquired as an additional language, aligning with the pedagogical focus of this review.

The decision to include only studies with an explicit analysis of discourse connectors (DCs) in written production was grounded in the need to examine cohesive devices as they function in academic or formal writing, rather than in spoken discourse, which follows different organizational principles. Furthermore, requiring at least one reported outcome related to coherence, cohesion, or overall writing quality allowed for meaningful comparisons across studies and direct links to the review's central aim of exploring the relationship between DC use and text organization.

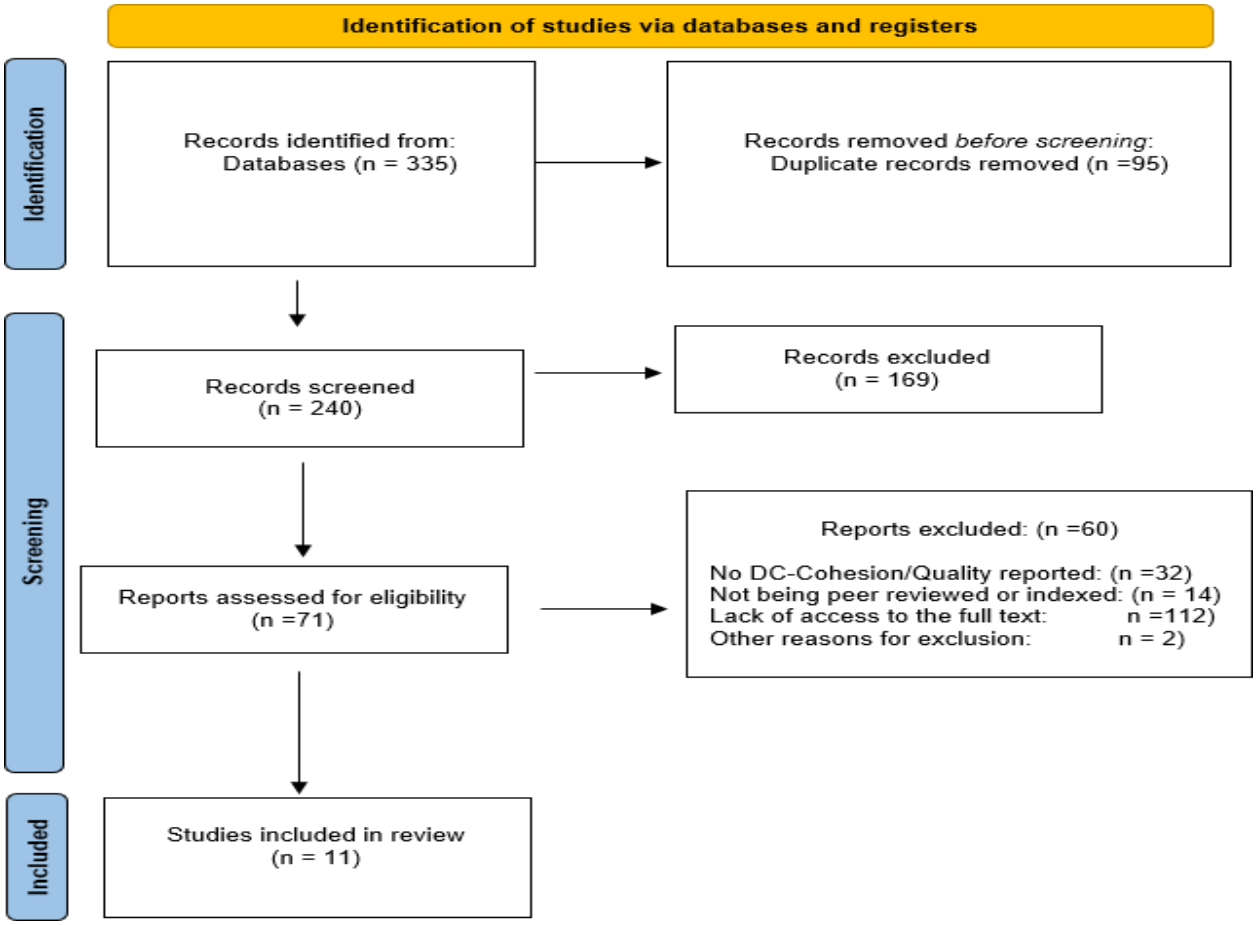
Restricting the selection to peer-reviewed, indexed journal articles in English ensured that the evidence base was of high scholarly quality, accessible for verification, and aligned with international research standards. The 2016–2025 publication window was chosen to capture recent developments in corpus-based methods, digital writing environments, and updated pedagogical frameworks for teaching writing.

Data Collection and Analysis process

The initial search yielded 335 records. By matching titles, DOIs, and ISBNs, 95 duplicates were removed, resulting in 240 unique documents for the title and abstract screening phase. The eligibility criteria were applied to 240 titles and abstracts; those that potentially met the criteria were subjected to full-text reading (71 articles). After this evaluation, 58 were excluded: 32 for not reporting DC-coherence/quality, 14 for not being peer reviewed or indexed, and 12 for lack of access to the full text. Thirteen studies initially met the eligibility criteria, but two were excluded in the final phase (one conceptual paper and one prior systematic review) because they did not provide primary data, leaving

11 empirical studies for synthesis. The PRISMA diagram (Figure 1) presents the stages through which studies were included.

Figure 1
PRISMA flowchart



Results

After applying the identification, screening, and eligibility process described in the PRISMA diagram, 11 empirical studies that met all the established criteria were included. These studies cover different designs (quasi-experimental, descriptive corpus, and mixed approaches), diverse geographical contexts, and educational levels of learners of English as a Foreign language (EFL). Together, they provide data on using discourse connectors in writing and their relationship to textual coherence and cohesion.

Following the PRISMA process, a total of eleven empirical studies were retained for analysis. These works, summarized in Table 2, represent a diverse range of research designs including qualitative, quantitative, corpus-based, and quasi-experimental approaches, and examine discourse connector use

across various EFL contexts. Presenting the studies in this way allows for a clearer view of their methodological orientations, focal points, and key findings, thereby providing the foundation for the subsequent thematic analysis.

Table 2

Empirical studies included after the PRISMA process and considered for analysis

Author(s) / Year	Title	Research Design	Summary
Al-Khazraji (2019) https://doi.org/10.29333/iji.2019.12235a	Analysis of Discourse Markers in Essays Written in an ESL Classroom	Qualitative discourse-analysis	This study investigates the use of discourse markers in essays written by Grade 9 ESL students in Dubai. It identifies instances of misuse, overuse, and advanced use, aiming to assess students' understanding of cohesion and coherence and suggest further research and directions.
Choemue & Bram (2021). https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20122	Discourse Markers in Academic and Non-Academic Writings of Thai EFL Learners	Corpus quantitative (comparative)	This study examined the use of discourse markers in academic and non-academic essays by Thai EFL learners, revealing elaborative markers as the most frequent. Findings highlight the importance of raising awareness of DMs to help students improve coherence and effectiveness in several types of writing.
AbuSa'aleek (2022) https://doi.org/10.5430/wjel.v12n2p124	Exploring the Use of Discourse Markers in EFL Students' Writing through Google Docs	Qualitative corpus (mixed)	This study analyzed EFL undergraduates' use of discourse markers in essays via Google Docs, finding frequent use of parallel markers and issues such as overuse and misuse. It highlights the need for pedagogical strategies to raise awareness of the types, functions, and appropriate use of DMs in academic writing.
Huneety. Et al. (2023) https://doi.org/10.1057/s41599-023-01525-0	Use of Discourse Markers in Argumentative Compositions by Jordanian EFL Learners	Mixed (quant-qual)	This study examined discourse markers used by Jordanian EFL sophomores and seniors in argumentative essays. Findings showed overuse of basic DMs like "and," "because" and "but," limited variety, and a weak positive correlation with writing quality, highlighting the need for targeted instruction.
Freaha & Mohammad (2023) https://doi.org/10.30845/ijll.v10n2p2	Investigating Discourse Markers in Paragraph Writing of EFL Female Students	Quantitative descriptive	This study analyzed discourse marker use in paragraphs written by 26 Saudi EFL female students. Using Fraser's taxonomy, it found elaborative markers most frequently, especially "and," "but," and "because." Results support the need for targeted instruction to enhance writing through appropriate discourse markers.
Andayani (2024) https://doi.org/10.31851/esteem.v7i2.16245	Discourse Connectors in the ESP Students' Writings: A Preliminary Study	Quantitative corpus	This study examined the use of discourse connectors in 36 argumentative essays by ESP students. Findings revealed limited variety, frequent inaccuracies, and overuse of basic connectors like "and," "or," "because," and "so." The study proposed instructional strategies and highlighted the need for further research on connector usage.
Dang (2024) https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24SEP545	The Effects of Teaching Conjunctions on the Cohesion of EFL Students' Compositions	Quasi-experimental	It studies the impact of teaching conjunctions on EFL students' writing cohesion. Based on surveys and pre-post- tests, results showed improved use of conjunctions and writing scores. Findings highlight the value of conjunction instruction and suggest further research on cohesion in

			language teaching.
Al Issa, et al. (2024) https://doi.org/10.3203 8/ltrq.2024.45.07	The Effect of Teaching Discourse Markers through Flipped Model on Iraqi EFL Learners' Writing	Mixed (quasi-experimental)	This study examined the impact of teaching discourse markers through the flipped classroom model on Iraqi EFL learners' writing. While instruction improved learners' knowledge of discourse markers, it did not significantly affect overall writing performance. However, students reported increased confidence and positive attitudes toward the flipped learning approach.
Suryadi & Erlangga (2025) https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.6231	Enhancing Students' Writing Skills through Writing Techniques & Mastery of Different Discourse Markers	Quasi-experimental factorial	This study investigated the combined effects of Reflective Learning Portfolios and Dialogue Journal Writing alongside discourse marker proficiency on EFL students' writing skills in Indonesia. Results showed significant differences in writing technique, discourse marker proficiency, and interaction, emphasizing the importance of reflective methods and explicit DM instruction for improving writing.
Alqurashi(2025) https://doi.org/10.5539/ijel.v15n2p110	A Corpus-Based Analysis of Discourse Markers in ESL Writing Proficiency	Corpus mixed	This study examined differences in discourse marker use between first- and fourth-year Egyptian university ESL students. Findings showed that advanced students used a wider range of markers more effectively, enhancing cohesion and coherence. The study highlights the need for targeted instruction to support discourse marker development across proficiency levels.
Venegas et al. (2024) https://doi.org/10.1753 3/udea.ikala.355065	Discourse Markers and Writing Quality: Empirical Computational Study of the Essay About University Students	Mixed corpus (computational)	This study analyzed the use of discourse markers in argumentative essays by engineering students at two points during a semester. Despite stable usage patterns, specific markers correlated with writing quality. No link was found between improved writing and increased DM variety. Findings support explicit DM instruction in academic literacy.

Based on this corpus, the thematic analyses presented below were developed, which allow for the integration of convergent and nuanced findings to answer the research question.

Discussion

A narrative synthesis was adopted given the methodological diversity of the included studies. The final sample comprised 11 empirical works employing heterogeneous designs, such as descriptive corpus analyses, quasi-experiments, and mixed methods approaches, conducted mainly in university EFL contexts across the Middle East, Asia, and Latin America (e.g., Al Khazraji, 2019; Dang, 2024; Venegas, Pérez, & Rodríguez, 2024; Suryadi & Erlangga, 2025). While four studies explicitly measured coherence or cohesion outcomes alongside discourse connector use (Dang, 2024; Al Issa, Amirian, & Ketabi, 2024; Venegas et al., 2024; Suryadi & Erlangga, 2025), others focused primarily on DC frequency or variety without directly operationalizing coherence (Al Khazraji, 2019; Freaha & Mohammad, 2023; Andayani, 2024; Choemue & Bram, 2021). To integrate these diverse findings,

thematic analysis was applied: results were systematically coded, clustered into categories, and compared to identify recurring patterns and conceptual overlaps in how DCs were examined and their reported effects on textual coherence and cohesion.

The results were structured around five thematic areas: (a) frequency vs. functional quality of CDs; (b) effects of explicit instruction; (c) error patterns and L1 transfer; (d) measurement of coherence and operationalization of CDs; and I sensitivity to textual genre and sociocultural context. The previously defined categories are analyzed in detail, outlining their underlying rationale, the supporting evidence, and the nuances that shape their interpretation. This analysis demonstrates how each set of findings contributes, in an integrated and contextualized way, to addressing the research question.

a. Frequency vs. Quality of CDs:

Across descriptive studies, the raw frequency of DCs is rarely correlated with higher coherence. Al-Khazraji (2019) reported overuse of a narrow set of additive markers, noting that repetition blurred logical relations rather than clarifying them. Similar patterns emerged in Freaha and Mohammad (2023) and Andayani (2024), where students' paragraphs or essays showed abundant but often inappropriate or redundant devices. Choemue and Bram (2021) observed limited functional diversity among Thai learners, implying organizational weaknesses.

By contrast, studies that assessed variety, appropriacy, and functional distribution rather than mere counts found stronger links to cohesion. That is the case of Venegas et al. (2024), who combined computational metrics with human ratings and showed that diverse, well-placed linking words predicted better writing quality, while overuse penalized scores. However, Dang (2024) demonstrated that targeted instruction increased the number and the fit of conjunctions, yielding significant gains in cohesion. These converging results suggest that the quality dimension of DC use (i.e., selecting the correct connector for the rhetorical job) is the critical predictor of coherence, directly answering the stated research question, which focuses on diversity and functional distribution.

This finding suggests that teachers should emphasize not merely the presence of connectors, but their rhetorical appropriateness, helping students understand *when* and *why* to use a connector. For students, this shift moves them away from formulaic writing and toward meaningful choices that enhance clarity. For researchers, this points to the need to operationalize connector *quality* as a construct in writing assessment, beyond simple frequency counts.

b. The Effects of Explicit Instruction

In terms of the second thematic area, it is observed that instructional studies consistently indicate that explicit, function-focused teaching improves students' use of DCs and, by extension, textual cohesion. To illustrate this, Al Issa et al. (2024) used a flipped-classroom model in which learners engaged with DC concepts before class and practiced them during class, resulting in higher coherence ratings and more

strategic connector placement. On the other hand, Suryadi and Erlangga (2025) employed a factorial quasi-experimental design and reported medium effect sizes for gains in both mastery of multiple DC categories and cohesion scores. In this sense, it is noticed that Dang (2024) corroborated these patterns with a quasi-experimental intervention on conjunctions, finding significant post-test improvements.

Despite these positive outcomes, a notable gap persists: few studies included delayed post- tests. However, without longitudinal follow-up, it is difficult to determine whether DC use and cohesion improvements are sustained over time. This finding may suggest that future research should incorporate retention measures to gauge the durability of instructional effects.

This emphasizes the importance for educators of integrating discourse connector instruction into writing curricula, not as isolated grammar points but as part of coherence-building strategies. For policy makers in EFL programs, these findings justify allocating curriculum time and training resources toward explicit teaching of cohesion devices. For researchers, the lack of delayed post-tests signals the need to explore whether instructional gains are durable over time.

c. Error Patterns and L1 Transfer

Concerning the third thematic area, common errors, and influence of the first language dealing, several descriptive studies highlighted misuse and redundancy as recurrent issues. For instance, Freaha and Mohammad (2023) found stacking multiple markers for the same relation (e.g., *however, but*) confused raters and reduced perceived cohesion. Similarly, Al-Khazraji (2019) noted misuse of adversative markers and over-reliance on additive ones. These errors often reflect transfer from learners' L1 rhetorical conventions or a lack of awareness of subtle semantic distinctions among connectors.

Pedagogically, these findings suggest that feedback should extend beyond counting connectors to target semantic appropriateness and rhetorical fit. Rubrics and peer-review protocols could include specific criteria for DC function and redundancy, redirecting students from "insert a connector here" toward "is this the most logical connector for this relation?"

This highlights the pedagogical importance of contrastive awareness. Teachers could design tasks that draw attention to how connectors function differently in English compared to students' L1. For students, such feedback fosters critical reflection on their writing habits. For curriculum designers, these findings support integrating comparative rhetoric modules into EFL writing courses.

d. Measurement of Coherence and Operationalization of CDs

Regarding the fourth thematic area, coherence evaluation and the operational framework for

DCs, the methodological diversity complicated cross-study comparisons. Coherence and cohesion were evaluated via holistic rubrics, as in (Dang, 2024), analytic scales in (Suryadi & Erlangga, 2025), or automated indices in (Venegas et al., 2024). Some studies did not measure coherence, inferring it qualitatively (e.g., Al-Khazraji, 2019). Likewise, DCs were operationalized differently: some were categorized by rhetorical function (additive, adversative, causal), and others counted tokens. Inter- rater reliability for coding and rating was inconsistently reported (Huneety, Al-Saidat, & Al-Tarawneh, 2023; Alqurashi, 2025).

These inconsistencies underscore the need for standardized instruments that capture the quantitative and qualitative dimensions of DCs and coherence. This observation may indicate that future studies should triangulate corpus-based indices with validated human-rating scales, report effect sizes, and document coder/rater reliability to enhance comparability and cumulative knowledge building.

This underscores the challenge for researchers and assessment bodies in making results comparable across studies. For teacher trainers, promoting awareness of reliable rubrics can improve classroom assessment practices. At the research-policy interface, adopting standardized frameworks would strengthen evidence for curricular reforms and international benchmarks.

e. Sensitivity to Textual Genre and Sociocultural Context

The last thematic area under discussion suggests that most studies examine argumentative essays, fewer explored narratives, reports, or multimodal genres. However, DC distribution is genre-sensitive: argumentative writing often demands adversative and causal markers, whereas narratives rely more on temporal sequencing. The dominance of Middle Eastern and Asian contexts (e.g., Jordan, Saudi Arabia, Indonesia) contrasts with emerging Latin-American evidence (Venegas et al., 2024). Broader geographical and genre coverage would clarify how sociocultural and rhetorical norms shape DC use and its impact on cohesion.

This suggests for teachers that genre-specific instruction is essential: argumentative writing requires causal and adversative connectors, whereas narratives rely on temporal sequencing. For researchers, expanding inquiry into underexplored genres and regions would enrich understanding of how discourse connectors use varies across cultures and academic traditions. For educational policy, this highlights the need to recognize sociocultural diversity in writing standards.

At a broader level, these findings collectively highlight the pedagogical importance of teaching discourse connectors as tools for meaning making rather than mechanical add-ons. For EFL learners, improved connector use translates into clearer and more persuasive writing. For teachers and curriculum designers, evidence-based practices such as explicit instruction, contrastive feedback, and genre-sensitive approaches can raise academic literacy outcomes. For researchers, methodological refinement and broader contextual coverage remain critical to advancing cumulative knowledge in this area.”

Conclusion

This systematic review of eleven empirical studies published between 2016 and 2025 provides an integrated understanding of how discourse connectors (DCs) shape coherence and cohesion in EFL writing. The findings confirm that all student texts displayed the presence of connectors, yet presence alone does not ensure coherence. Likewise, the raw frequency of DCs was shown to be an unreliable predictor of textual quality, with overuse of a narrow set of additive or causal markers often diluting clarity. By contrast, diversity and functional distribution consistently emerged as the strongest indicators of cohesion, with higher-proficiency writers demonstrating more strategic and rhetorically appropriate use. Taken together, these results provide a clear answer to the research question: coherence in L2 writing depends not on the number of connectors but on their quality and contextual fit.

At the same time, the review identifies important limitations and gaps in the literature. The evidence base is still small, and studies vary widely in how they measure cohesion, often using inconsistent rubrics, scales, or computational indices, with limited reporting of inter-rater reliability. These methodological issues restrict comparability and hinder the possibility of meta-analysis. Addressing such gaps will require standardized assessment tools, pre-registered protocols, and triangulated methods that combine human ratings with corpus-based measures. Expanding research across genres, proficiency levels, and geographical contexts would also contribute to a more cumulative and generalizable understanding of how DCs function in L2 writing.

Despite these challenges, the review points to clear pedagogical and research implications. For teaching, it underscores the need to move beyond formulaic instruction and to integrate DC pedagogy into broader rhetorical and genre-based writing curricula, helping learners make purposeful rather than mechanical choices. For research, it calls for longitudinal and corpus-driven studies that capture developmental trajectories and examine the durability of instructional interventions. By consolidating scattered evidence into a coherent framework, this review highlights both the pedagogical pathways already supported by research and the methodological improvements needed to advance theory and practice in EFL writing.

Bibliographic

Al Issa, H., Amirian, Z., & Ketabi, S. (2024). Effects of a flipped model on EFL learners' use of discourse markers in argumentative writing. *Language Teaching Research Quarterly, 45*(2), 123–139. https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.07

Al-Khazraji, A. (2019). Overuse and misuse of discourse markers by EFL learners: A corpus- based study. *International Journal of English Linguistics, 9*(5), 277–289. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p277

Alqurashi, S. (2025). Discourse markers and writing proficiency in Saudi EFL learners' essays. *International Journal of English Linguistics, 15*(2), 110–125. https://doi.org/10.5539/ijel.v15n2p110

Amanov, A. (2024). Exploring Textual Connectors Within Complex Syntactic Constructs. *Epra*

International Journal of Socio-Economic and Environmental Outlook (SEEO), 11(5), 16–19. https://doi.org/10.36713/epra0314

Andayani, S. (2024). Cohesive devices in Indonesian EFL students' academic essays: A preliminary study. *ESTEEM Journal,7*(2),45–60. https://doi.org/10.31851/esteem.v7i2.16245

Chen, M., & Cui, Y. (2022). The effects of AWE and peer feedback on cohesion and coherence in continuation writing. Journal of Second Language Writing, 57, 100915. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100915

Choemue, S., & Bram, B. (2021). Discourse markers in Thai EFL learners' argumentative essays. *Studies in English Language and Education, 8*(3), 112–130. https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20122

Crossley, S., & Kim, Y. (2022). Linguistic features of writing quality and development: A longitudinal approach. *The Journal of Writing Analytics, 6*, 59–93.

Crossley, S., & McNamara, D. (2010). Cohesion, coherence, and deep cohesion in writing assessment. *Assessing Writing,15*(2), 84–104. https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.02.002

Crossley, S., Kyle, K., & McNamara, D. (2017). The development of cohesive devices in L2 writing: An analysis of syntactic complexity and lexical cohesion. Journal of Second Language Writing, 38, 1–13.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dang, T. (2024). Teaching conjunctions to improve cohesion in EFL writing: A quasi- experimental study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology, 9*(9), 1–10. https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24SEP545

Degand, L., Cornillie, B., & Pietrandrea, P. (Eds.). (2013). *Discourse markers and modal particles: Categorization and description*. John Benjamins.

Di Ferrante, L. (2021). Transitioning between small talk and work talk through discourse markers: Evidence from a workplace spoken corpus. Brno Studies in English, 47(2). https://dx.doi.org/10.5817/BSE2021-2-2

Fraser, B. (2009). An account of discourse markers. *International Review of Pragmatics, 1*(2), 293–320. https://doi.org/10.1163/187731009X455834

Freaha, A., & Mohammad, A. (2023). Cohesive devices and writing quality in Saudi EFL undergraduates' paragraphs. *International Journal of Language and Literature, 10*(2), 15–28. https://doi.org/10.30845/ijll.v10n2p2

Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language". London, UK: British Council.

Halliday, M. & Hassan, R. (1976). Cohesion in English. New York: Longman.

Hinkel, E. (2020). *Teaching academic L2 writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge.

Hu, C., & Li, Y. (2015). Discourse connectives in L1 and L2 argumentative writing. *Higher Education Studies*, *5*(4), 30-41.

Huneety, A., Al-Saidat, E., & Al-Tarawneh, M. (2023). Discourse markers and argumentation in Jordanian EFL students' writing. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*, 1–12. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01525-0

Huneety, A., Mashaqba, B., Al-Shboul, S., & Alshdaifat, A. (2017). A contrastive study of cohesion in Arabic and English religious discourse. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *6*(3), 116–122.

Hyland, K. (2005). Metadiscourse: Exploring interaction in writing. Continuum.

Kalajahi, S. (2014). *A Corpus-based Study of Malaysia ESL Students' Use of Discourse Connectors in Upper and Post-secondary Argumentative Writing* (Doctoral dissertation, Universiti Putra Malaysia).

Karaula, K. (2024). *The Use of the Connector'and'in EFL Learners' Texts* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Language and Literature). https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:421561

Kuswoyo, H., & Susardi. (2016). Thematic progression in EFL students' academic writing: A systemic functional grammar study. Teknosastik: Jurnal Bahasa dan Sastra, 14(2), 39–45. 10.33365/ts.v14i2.60

Kuswoyo, H., Sujatna, E., Indrayani, L., & Rido, A. (2020). Cohesive conjunctions and so as discourse strategies in English native and non-native engineering lecturers: A corpus- based study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, *29*(7), 2322–2335.

Leńko-Szymańska, A. (2008). Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. Acquisition et interaction en langue étrangère, 27, 91–108. https://doi.org/10.4000/aile.4213

Malki, F. (2016). Logical Connectors' Use and Writing Quality in EFL Learners and Native Speakers' Essay Writing. *Journal of Human Sciences*, 27-40.

Mann, W. & Thompson, S. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text, 8*(3), 243–281.

McNamara, D., Louwerse, M, McCarthy, P., & Graesser, A. (2010). Coh-Metrix: Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes, 47*(4), 292–330. https://doi.org/10.1080/01638530902959943

Omisakin, A., Olofin, O., Abobarin, A., & Adesiyan, O. (2024). Discourse markers, coherence, and its impact on cognitive interpretation of texts. International Journal of Literature, Language and Linguistics, 7(2), 28-37. https://doi.org/10.52589/IJLLL-PUGJFQWZ

Prommas, P., & Sinwongsuwat, K. (2014). A comparative study of discourse connectors used in argumentative compositions produced by Thai EFL learners and English-native speakers.

Rausch, P. (2015). The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction,34. https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=engl_ etds

Rochma, A., & Triyono, S. (2019). A discourse analysis: Cohesion of the introduction section of research article. JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics),4(1),1–19. https://pdfs.semanticscholar.org/d5b1/07295164801c43240e0b0b5b3d6479ca99ee.pdf

Schiffrin, D. (1987). Discourse markers. Cambridge University Press.

Suryadi, D., & Erlangga, N. (2025). Teaching discourse markers to improve cohesion in EFL argumentative writing: A factorial design. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 17*(2), 212–234. https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.6231

Taboada, M., & Mann, W. (2006). Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead. *Discourse Studies, 8*(3), 423–459. https://doi.org/10.1177/1461445606061881

Uçar, S. (2023). A systematic review: An investigation of studies on the use of discourse connectors in Turkish EFL learners' academic writing. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1291-1307.

Venegas, M., Pérez, P., & Rodríguez, L. (2024). Linking words and writing quality in Chilean EFL students' essays: A computational and human-rating approach. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29*(2), 45–68. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355065

Waller, S. (2015). Cohesion is still not coherence, so what is? English Teaching in China, 6, 31–

35.https://www.xjtlu.edu.cn/assets/files/publications/etic/issue-6/6_10_waller_2105.pdf
Wang, Y., & Xie, Q. (2022). Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing. *Assessing Writing*, *53*, 100641.
Xu, T., Cui, F., & Zhang, B. (2022). Challenges in the Use of Logical Connectors for EFL Learners: Frequency, Variety, Suitability, and Improper Use with Pedagogical Implications. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *11*(3), 41–49.
Zufferey, S., & Degand, L. (2017). Annotating the meaning of discourse connectives in multilingual corpora. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 13*(1), 71–98. https://doi.org/10.1515/cllt-2015-0031

Declaración de Autoría

Conceptualización: Pastor Pablo Pérez Ramos; **Investigación**: Pastor Pablo Pérez Ramos; **Metodología**: Pastor Pablo Pérez Ramos; **Redacción – Borrador orogianal**: Pastor Pablo Pérez Ramos; **Redacción – revisión y edición:** Pastor Pablo Pérez Ramos; **Autor de correspondencia:** Pastor Pablo Pérez Ramos.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos. [Modifique los subrayado según sea el caso].

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo - agosto de 2026
Páginas: 62 - 78
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Analyzing logos, ethos, and pathos in the english Bukele´s discourse to enhance second language oral skills in Panamanian university students

Analizando logos, ethos y pathos en el discurso político de Bukele en inglés para potenciar habilidades orales en universitarios Panameños

Analyse du logos, de l'ethos et du pathos dans le discours du Bukele anglais pour améliorer les compétences orales en langue seconde des étudiants universitaires Panaméens

Analisando logos, ethos e pathos no discurso de Bukele em inglês para aprimorar as habilidades orais em segunda língua de estudantes universitários Panamenhos

Ariel Anel Aguilar Ortega
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Inglés, Panamá
facarielaguilar@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9606-9552

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8793

Recibido: 16/12/2025 **Aceptado:** 25/04/2026

ABSTRACT

This study examines how Najib Bukele employs logos, ethos, and pathos in one of his English political discourses. It is grounded in the rhetorical analysis and its relevance is in learning strategies to enhance oral skills among Panamanian university students. The research follows a qualitative methodological design focused on a case study of a selected Bukele's English discourse, and the integration of Corpus-Assisted Discourse (CAD), Critical Discourse Analysis (CDA), and Aristotle's Rhetorical Theory, which introduces logos (logic), ethos (credibility), and pathos (emotions). The corpus of this study comprises a transcription of a Bukele's discourse delivered at the 2024 Conservative Political Action Conference (CPAC), which used a stratified sampling method for the selection. The researcher employs software such as TurboScribe for transcription (Foged, 2024) and LIWC-22 for analysis (Francis & Pennebaker, 1992, as cited in Boyd et al., 2022). Drawing on Bukele's speech from a Rhetorical Theory under the CDA and oriented by the CAD approach, the analysis highlights its potential role as a resource for teaching English as a second language, especially in speaking courses adapted to the Panamanian university context. In short, this synergy may offer ESL educators a range of options, such as using discourse analysis as an ally

in their learning strategies and provides pedagogical recommendations that strengthen the development of oral and rhetorical skills in L2 learners.

Keywords: ethos, pathos, logos, political discourse, rhetorical skills

RESUMEN

Este estudio examina cómo el actual presidente de El Salvador, Najib Bukele, emplea logos, ethos y pathos en uno de sus discursos políticos en inglés. Se basa en el análisis retórico y su relevancia en estrategias de aprendizaje para mejorar las habilidades orales de estudiantes universitarios panameños. La investigación sigue un diseño metodológico cualitativo centrado en un estudio de caso del discurso de Bukele en inglés y en la incorporación del Discurso Asistido por Corpus (DAC), el Análisis Crítico del Discurso ACD y la Teoría Retórica de Aristóteles, que introduce logos (lógica), ethos (credibilidad) y pathos (emociones). El corpus comprende la transcripción de un discurso de Bukele emitido en la Conferencia de Acción Política Conservadora (CPAC) de 2024, cuya selección se realizó mediante un muestreo estratificado. El investigador utiliza programas como TurboScribe para la transcripción (Foged, 2024) y LIWC-22 para el análisis (Francis & Pennebaker, 1992, citado en Boyd et al., 2022). Basándose en el análisis del discurso de Bukele, la Teoría Retórica y del DAC focalizado con el DAC, se destaca su potencial como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés como segunda lengua, especialmente en cursos de oratoria adaptados a entornos universitarios panameños. En resumen, esta sinergia ofrece a los docentes de ESL opciones pedagógicas utilizando el análisis del discurso como aliado en estrategias de aprendizaje y de recomendaciones para el desarrollo de habilidades orales y retóricas en estudiantes de L2.

Palabras clave: ethos, pathos, logos, discurso político, habilidades retóricas

RÉSUMÉ

Cette étude examine comment Najib Bukele utilise le logos, l'ethos et le pathos dans l'un de ses discours politiques en anglais. Elle s'appuie sur l'analyse rhétorique et sa pertinence pour l'apprentissage de stratégies visant à améliorer les compétences orales des étudiants panaméens. La recherche adopte une méthodologie qualitative centrée sur une étude de cas d'un discours de Bukele en anglais, intégrant l'analyse du discours assistée par corpus (ADC), l'analyse critique du discours (ACD) et la théorie rhétorique d'Aristote, qui introduit les concepts de logos (logique), d'ethos (crédibilité) et de pathos (émotions). Le corpus de cette étude est constitué de la transcription d'un discours de Bukele prononcé lors de la Conférence d'action politique conservatrice (CPAC) de 2024, sélectionnée par échantillonnage stratifié. La chercheuse utilise des logiciels tels que TurboScribe pour la transcription (Foged, 2024) et LIWC-22 pour l'analyse (Francis & Pennebaker, 1992, cités dans Boyd et al., 2022). S'appuyant sur le discours de Bukele issu d'une théorie rhétorique relevant de l'analyse critique du discours (ACD) et orientée par l'approche de l'analyse du discours assistée par ordinateur (ADAO), l'analyse met en lumière son potentiel en tant que ressource pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, notamment dans les cours d'expression orale adaptés au contexte universitaire panaméen. En bref, cette synergie peut offrir

aux enseignants d'anglais langue seconde un éventail d'options, en utilisant l'analyse du discours comme un allié dans leurs stratégies d'apprentissage, et fournit des recommandations pédagogiques qui renforcent le développement des compétences orales et rhétoriques des apprenants de L2.

Mots-clés : ethos, pathos, logos, discours politique, compétences rhétoriques

RESUMO

Este estudo examina como Najib Bukele emprega logos, ethos e pathos em um de seus discursos políticos em inglês. Ele se fundamenta na análise retórica e em sua relevância para o aprendizado de estratégias que visam aprimorar as habilidades orais entre estudantes universitários panamenhos. A pesquisa segue uma abordagem metodológica qualitativa, com foco em um estudo de caso de um discurso selecionado de Bukele em inglês e na integração da Análise de Discurso Assistida por Corpus (CAD), da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Teoria Retórica de Aristóteles, que introduz os conceitos de logos (lógica), ethos (credibilidade) e pathos (emoções). O corpus deste estudo consiste na transcrição de um discurso de Bukele proferido na Conferência de Ação Política Conservadora (CPAC) de 2024, que utilizou um método de amostragem estratificada para a seleção. O pesquisador utiliza softwares como o TurboScribe para transcrição (Foged, 2024) e o LIWC-22 para análise (Francis & Pennebaker, 1992, citado em Boyd et al., 2022). Baseando-se no discurso de Bukele a partir de uma Teoria Retórica sob a ACD e orientada pela abordagem CAD, a análise destaca seu potencial como recurso para o ensino de inglês como segunda língua, especialmente em cursos de conversação adaptados ao contexto universitário panamenho. Em suma, essa sinergia pode oferecer aos professores de inglês como segunda língua uma gama de opções, utilizando a análise do discurso como aliada em suas estratégias de aprendizagem, e fornece recomendações pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento das habilidades orais e retóricas em aprendizes de L2.

Palavras-chave: ethos, pathos, logos, discurso político, habilidades retóricas

Introduction

This investigative pilot study examines a selected discourse delivered by President Nayib Armando Bukele Ortez at the 2024 Conservative Political Action Conference (CPAC) in Washington. Lozano (2022) describes Bukele as a well-known former marketing executive in El Salvador and an outstanding political leader in the region who became the youngest Salvadoran President in the country's history during the 2019 elections. In this remarkable election, President Bukele obtained 1,434,856 votes (53% of the voters) against Carlos Calleja, who represented the Alianza Republicana Nacionalista (ARENA) party in this presidential election. Calleja, a Salvadorian executive businessman, was the vice president of Grupo Calleja (a retail supermarket owner), a financial and real estate investor, and the President of the Calleja Foundation. (*Carlos Calleja – Inter-American Dialogue*, n.d., para. 1)

Moreover, Lozano (2022) describes that during Bukele´s first months of administration, the crime rate decreased by sixty percent, a substantial change for Salvadorians' social situation. Bukele faced national and international criticism for his leadership style, starting with his radical authoritarianism, the use of armed forces, and harsh measures against gang members, which marked a differentiated administration in El Salvador. Despite these obstacles and challenges, his political and business expertise solidified Bukele´s reputation, credibility in how people perceive his administration's policies based on results.

The previous scenario justifies a revision of Bukele´s English rhetorical skills, which may inform the relevance of his discourse for designing learning strategies that enhance oral skills in Panamanian ESL university students. This analysis centers on Bukele's use of rhetorical appeals – ethos, pathos, and logos as conceptualized by Aristotle (as cited in Roberts, 1924, p. vii) to investigate how these strategies may function as a resource for enhancing oral skills in (ESL) learners.

Bukele´s discourse fits into the Political Discourse Analysis (PDA) framework, which (Van Dijk, 2008, as cited in Fairclough & Fairclough, 2012, p. 17) argues that this type of discourse reflects and reproduces power dynamics in society. Beyond this conception, the study responds to The Rhetorical Theory and CDA approaches to explore how Bukele, as a non-native English politician, constructs persuasive discourses for audiences. Nevertheless, the researcher also employs the Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC-22) software described by Francis and Pennebaker (1992, as cited in Boyd et al., 2022), within the Corpus-Assisted Discourse approach, which provides empirical insights into the emotional, cognitive features applied to L2 Bukele´s rhetorical skills centered on ESL pedagogical applications.

Riggenbach (1999, as cited in Al-Wasabi, 2016, p. 2066) notes that employing speaking activities such as discussions, speeches, and conversations in oral courses encourages learners to reflect on their speaking proficiency, which posits political discourses as valuable resources for ESL learners. Thus, Rao (2018) suggests that educators value students' linguistic needs and personal interests for designing communicative, meaningful, and engaging tasks to enhance learners' oral skills.

As this study includes the examination of ethos, pathos, and logos using the 2024 Bukele's CPAC discourse, this experience combines rhetorical and discourse analysis studies with a pedagogical orientation may inform oral learning strategies design for Panamanian university students.

Literature Review

Over the past decades, researchers have increasingly explored the intersection between rhetorical analysis and discourse studies (see, e.g., Medriano & De Vera, 2019; Haider, 2014; Olhova, 2016; Wabeen, 2022; Nurkhamidah et al., 2021). These contributions reveal the multifaceted nature of ethos, pathos, and logos in the political discourse of both native English speakers, such as Hillary Clinton, Barack

Obama, Joe Biden, Donald Trump, David Cameron, and non-native speakers, including President Rodrigo Duterte, Malala Yousafzai, Mahathir Mohamad, and Najib Razak.

President Nayib Bukele's political discourse has largely been studied within the second category, that is, as a non-native English speaker. However, this pilot study proposes a new angle by analyzing Bukele's rhetoric through a corpus-assisted discourse (CDA) lens to explore its pedagogical potential for enhancing oral skills among ESL learners. In this regard, Robert and Meenakshi (2022: 2430) indicate that qualified second language speakers should maintain an equal pace to engage, keep the audience's attention, and motivate throughout conversations.

Prior analyses of Bukele's discourses have shed light on his strategic use of rhetoric to construct authority and legitimacy. For instance, Bishop (2023) concludes that President Bukele creates an illusion of improved Salvadoran security in terms of gang activity through rhetorical strategies that proclaim authority and capacity to address challenges and overcome problems. Furthermore, Bukele trusts in his credibility and performance in defeating journalists and Non-Governmental Organizations (NGOs) that criticize his influential connections with gangs and the data manipulation in the homicide rates. Similarly, Andersson and Ramirez (2024) discuss how Bukele, under the pretext of his authoritarian practices, utilizes populist language and rhetorical techniques in leadership campaigns against gang violence, thereby gaining public support to pass more authoritarian policies. In this regard, Bukele justifies a war against gangs by personalizing the Salvadoran population (us) against gangs (them), which warrants the expansion of national safety in the country.

According to Fairclough and Wodak (1997, p. 103), within the CDA framework, discourse is a systematic form of "social practice" in written and spoken language in use. Moreover, they also add that this process "implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s), and social structure(s) which frame it: the discursive event is shaped by them, but it also shapes them". By understanding discourses as a social phenomenon and their components, the results indicate that individuals have the capacity to influence and be influenced through this social interaction. Consequently, Wodak and Meyer (2001, as cited in Li & Zhangagree, 2019, p. 262) agree that CDA provides researchers with new applications and paradigms that tackle political discourse studies from different perspectives.

Tenorio (2011, p.188) considers CDA a potential approach for highlighting the controlling and scrupulous nature of discourses, which supports a better understanding of the communicative process. Tenorio (2011, p.198) also indicates that CAD informed CDA about the positive or mechanical discourse alignment, which is not only based on the limited context but also on lexical and verbal aspects, thereby reducing research bias in discourse analysis. Moreover, Tenorio (2011, p. 206) categorizes CDA as "infant discipline" for being under because it is constantly evolving, where strengths and weaknesses work together to ensure that it deserves a role in social science studies.

In a rhetorical analysis of Iris Montero´s 2017 parliamentary speech for the Podemos party (Tenorio et al., 2019, pp. 28-30), consider that the rhetorical aspect, ethos, reflects the antagonistic

narrative behind linguistic constructions like “What a shame, ladies and gentlemen,” which stir conflict and polarization among involved parties. The feature of logos involves real arguments and facts, highlighting the opposing party's reputation. Nevertheless, the pathos aspect involves practical and accessible language aimed at all audiences, transforming the speech into a conversation that reinforces the characters’ antagonistic per~~sonas~~ with devices like anaphora and repetition, such as “what a shame,” “Spain in the move,” and corruption issues that motivate people to protest the system, etc.

Using software like LIWC-22 or other tools to assist in CDA shifts, this approach into a more specialized field called CAD. Thus, Jordan et al. (2019, p. 3476) analyzed discourses of American presidents, non-U.S. leaders, and politicians, identifying meaningful LIWC measure categories described in the following section, such as clout, analytical thinking, and confidence for communicating with the audience and maintaining political trends over time. In this context, Jordan et al. (2019, p. 3477) used LIWC 2015 (an earlier version) to measure analytical thinking and clout scores, examining certainty and confidence versus hesitation and doubt in politicians' texts. During this process, researchers considered the text creation year, the LIWC-2015 scores, and individual text analysis to identify trends that explain changes in texts within their background and structure.

Ruiz and Alcántara (2019) analyze the new construction of meaning (the us vs. them) on Twitter, driven by populist and polarized discourse during Spanish electoral campaigns (2015-2016). These authors employed the Corpus-Assisted Discourse Studies approach (Baker et al., 2008; Partington et al., 2013) with the Sketch Engine software to identify keywords and collocates in a corpus of 116,072 tweets. In this context, the frequency and collocations in selected Twitter accounts are determined by the number of times they appear, linking certain high-frequency words and collocates to specific semantic frameworks. The authors also note that repetition is a key factor where these elements meet, aligning with the Corpus Linguistics approach.

According to Hart (2020, p. 124), Corpus-Assisted Discourse Analysis is a type of CDA that employs computer software to perform textual analysis of a compilation of words or texts, commonly known as a corpus. In this vein, the employment of LIWC-22 software within the CAD aligns with research questions, which investigate concerns surrounding the research problem: How are logos, ethos, and pathos utilized in Nayib Bukele's political speeches? How can these rhetorical strategies improve oral skills in ESL students? By answering these questions, the study aims to assess and scrutinize Bukele’s rhetorical strategy in selected discourses, recognizing their potential role as authentic educational materials in learning strategies.

Data and Methodology

This article uses a transcription of English-language Bukele’s discourse, *“Just in: El Salvador President Nayib Bukele Warns Of 'Dark Forces' In Anti-Crime Speech at CPAC”*. This political speech was hosted at the Conservative Political Action Conference in National Harbor, Maryland, on February 22nd, 2024. The video was retrieved from the YouTube Channel @ForbesBreakingNews and transcribed

using TurboScribe.com. This study employs a stratified sampling method to select a representative of Bukele´s English discourse, resulting in the one delivered at CPAC in 2024. In this regard, the researcher types phrases such as "Bukele's discourses in English" and "Bukele's speeches at forums" into the YouTube search bar to revise potential options; however, Sui et al. (2022) suggest including aspects like content, views, connections to research questions, and objectives to guide the selection and conduction of studies using YouTube videos. After implementing these suggestions, the selected discourse is transcribed, considering Robinson & Wilson (2022), who emphasize the need for accurate transcription methods to ensure reliability. As a result, the researcher will utilize the TurboScribe software for transcription, making necessary revisions to warrant accuracy. Thus, Foged (2024) describes TurboScribe as a type of artificial intelligence that converts and exports audio and video files into text, providing users with a convenient, fast, precise, and practical service.

In methodological terms, this research employs a qualitative methodological approach centered on a case study of Bukele´s discourse: *"Just in: El Salvador President Nayib Bukele Warns Of 'Dark Forces' In Anti-Crime Speech at CPAC"*. This analysis examines how Bukele employs Aristotle´s logos, ethos, and pathos in this discourse, which is tackled from a Corpus-Assisted Discourse Analysis CAD, aligned with the Rhetorical Theory, and the Critical Discourse Analysis. The LIWC-22 software examines this transcription to retrieve, count, and categorize the data into relevant features displayed in the analysis (Francis & Pennebaker, 1992, as cited in Boyd et al., 2022). In this vein, Hart (2020) suggests incorporating three essential elements (keywords, collocates, and concordances) when analyzing discourses from a CAD approach. The results of these three elements provide the researcher with specific, identifiable data, highlighting the most outstanding linguistic patterns to support the general analysis and discussion.

According to Hart (2020, p. 130), *keywords* refer to the occurrences of words (repetitions) found in a specific corpus. The second aspect, *collocates*, "a word that often occurs near or next to another word and suggests that the two words share an important relationship" (Hart 2020, p.133). Finally, *concordances*, which Hart (2020) defines as "a list of all of the occurrences of a word, phrase, or sequence of word/tag combinations (if our corpus is tagged) in a corpus with each one occurring with a few words of co-text" (p. 135).

Concerning the identification of rhetorical modes, Boyd et al. (2022) indicate that LIWC-22 comprises four summary measures, which are automatically analyzed and labeled as *analytical thinking* (logos), *clout and authenticity* (ethos), and *emotional tone* (pathos). These measures are encoded as LIWC-22 variable algorithms from empirical research. Firstly, analytical thinking, which is reflected in the *logos rhetorical strategy and* involves the formal, logical, and structured nature of language that speakers/writers display in discourses. Secondly, the *clout and authenticity* are linked to the *ethos rhetorical strategy* for assessing perceived audience authority, leadership hierarchy, confidence, and social status, which speakers display through their word choices in discourses. Therefore, authenticity centers on the individual's originality and transparency reflected in discourses through the trustworthiness, honesty, and spontaneity. Finally, the emotional tone aligns with the pathos mode, which evaluates the

emotional and affective significance of speech by distinguishing between positive and negative emotional indicators.

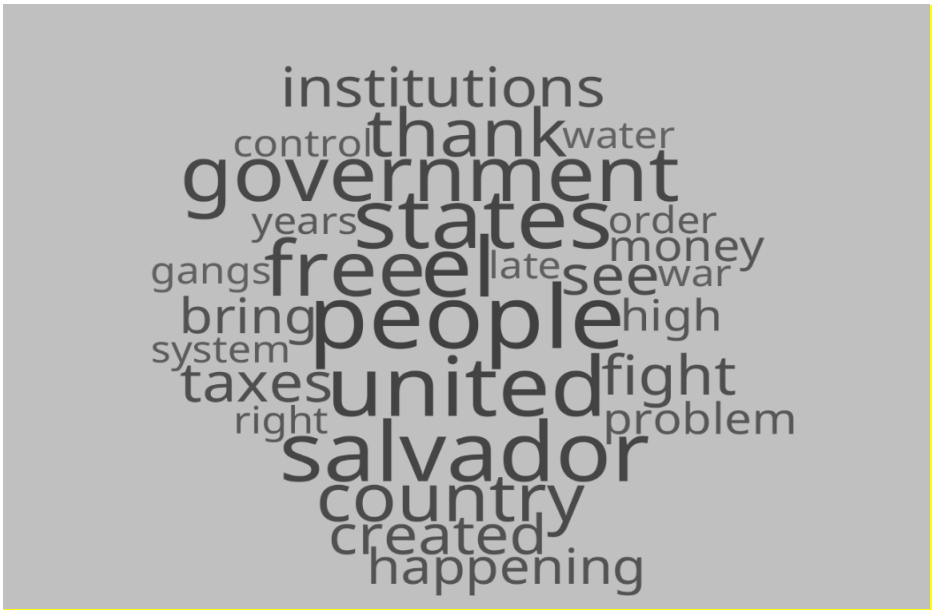
Generally, the analysis of the selected Bukele discourse uses LIWC-22 software to assess Aristotle's rhetorical strategies, identifying analytical thinking (logos), clout and authenticity (ethos), and emotional tone (pathos), which are measured through specific algorithms. This robust software also offers additional features to enhance comprehensive discourse analysis, such as collocations, concordances, word clouds, and frequency analysis. The combination of LIWC-22 with Rhetorical Theory permits CDA a better understanding of text patterns and rhetorical connections to a more specific CAD approach.

After using LIWC-22 to examine the measures described as *analytical thinking*, *clout & authenticity*, and *emotional tone*, the researcher organizes data to answer the research questions and complements the analysis with the Word Cloud, which is a tool that displays word frequency graphically and visibly, assisting the analyst's work. The researcher incorporates the obtained frequency list in the annex section to make an illustrative reference that complements the analysis.
Regarding the ethical consideration component, the researcher is committed to transparency in the research process by documenting all steps taken during the study.

Results

The following results illustrate the use of the Word Cloud tool to understand the nature and behavior of word choice in Bukele´s discourse using one of the basic LIWC22 tools.

Figure 1
Word Cloud retrieved from LIWC-22 analysis



Data obtained from the LIWC-22 analysis

After revising the Word Cloud and a brief revision of the word frequency (see annex), it is time to explore the four LIWC-22 measures: analytical thinking, clout, authenticity, and emotional tone to interpret the revealed values employed in the CAPAC Bukele´s discourse. The measure variables range from 0 to 100 compared with the LIWC-22 dictionary. The overall analysis and results are displayed in the following Word Cloud after using the LIWC-22 software:

Tabla 1.

Overall results of the four LIWC-22 measures

Data obtained from the LIWC-22 analysis

LIWC Analysis

Dataset Dictionary Categories Segmentation **Results**

Just X

Filename	Segment	Analytic	Clout	Autheticity	Tone
Just X	1	39.88	76.48	46.01	22.85

Analytical thinking (logos)

The results indicate that the analytical thinking measure ranked 39.88 % in the selected discourse after running the LIWC-22 software. This percentage ranks 50% under the media, suggesting a low analytical thinking reflected in form and structure throughout the discourse.

As excerpt 1 from Bukele´s discourse shows, the use of articles *(the, a, a lot of, an*), prepositions (*for, after, to, as, as, by, at, above, of, against, like, etc*.), and cognitive process words (*truly, which, but if…want, must not, identify, but, clearly because, changes, don´t always recognize how, problem can, realize how, become, similarity, differences*) supports reasoning and thinking processes. Besides, the use of causation words like (*change, react, depends*) allows the audience to identify cause and effect relations. Regarding the insight aspect, Bukele employs verbs that demand a deeper comprehension analysis (*know, how, think, feel, etc.).*

Excerpt 1: *"Against all adversity, we transformed El Salvador from the most dangerous country in the world to the safest in the Western Hemisphere. We did it by defying the global elites. We told them no more."*

In the same aspect, Bukele also uses quantifiers *(few, all, multiply, much, many, years, third, some, first, second, thousand, most, every, majority, etc.)* to support thinking, facts versus conclusions, and organizational details about why people in El Salvador should wake up through statistical numbers, as the following excerpt indicates:

Excerpt 2: *"They also gave us a super majority in Congress. More than that, 54 seats out of 60. 57 if we count our allies. That's 95% of Congress. Let that also think in. The people of El Salvador have woken up, and so can you."*

Clout (ethos)

The clout score for this discourse ranked 76.48 % out of 100, representing a higher speaker performance in his powerful leadership position. For instance, this propensity is commonly seen in politicians and celebrities. Results reinforce Bukele´s tendency to use a higher frequency of the first-plural personal pronoun "We" and its variants (us, our, ours) in this discourse, instead of the first singular personal pronoun "I". In this vein, (Pennebaker, 2013, 8:35:42) points out that "The higher anybody is in status, the less they use 'I' words; the lower someone is in status, the higher they use 'I' words", as shown in excerpt 3 below:

Excerpt 3: "*We were already boiled like the frog. And it took us 50 years, two wars, 250,000 lives, and a third of our population displaced, and a near miracle to get our country back. As your friend, I want to issue this warning so you don't make the same mistakes we did in the 60s and the 70s."*

Therefore, Bukele´s discourse includes other linguistic elements such as function words (*you, everyone, some, everything, but, like when, someone, maybe just, or a, where the, without*) verbs (*thank, become, don´t realize, say, believe, depend, stand, open, were created, should, listen, would think, jump, solve, die, made, determine, etc*.) and specific ones for expressing affection (*mercy, honor, disposition, fight, freedom, win, courage, fair, glory, victory, success, fear, free, despise, abuse, persecute, criticize, etc*.), certainty (*truly, clearly, of course, merely, extremely, real, really, simply, etc.*), as well as social (*honor, our, opposition, they say, tell you, parties*), and power control (*presidential, elections, rights, control abuse, powers, political, dictator, defenders, strong, police, law, order, defend, powerful, denounce, government, etc*.). The combination of these words and structures employed in Bukele´s discourse supports the analytical thinking process, as identified in the LIWC-22 software's subcategories. So, based on the previously described elements, excerpt 4 fits into clout integration using words that evoke analytical thinking as follows:

Excerpt 4: "*But if you want globalism to die here too, you must be willing to unapologetically fight against everything and everyone that stands for it. Fight for your freedom. Fight for your rights."*

Authenticity (ethos)

LIWC22 examines the authenticity measure by contrasting language features that show how honest or self-disclosing a speaker sounds in discourses. The authenticity percentage in this analyzed discourse is 46.01 % of 100, which suggests a low strategic and controlled authenticity level below 50; nevertheless, it is acceptable if we revise the overall discourse.

Bukele focuses on maintaining unity and power by using the first-person plural and distancing himself from susceptibility and weakness in his discourse. Nonetheless, Bukele ensures victory, power, control, and manipulation of the audience not from his own 'I' perspective, but from the collectives of 'us.' After applying the LWIC software to this Bukele´s discourse, the results highlight words that encourage authenticity through process words (*than, control, thinking, almost impossible, believes, more than, something, why feel, cannot control*), first-person plural *(we, us, our, ours*), as well as those words that indicate negative tone (*bad, sick, tragic, hate, despise, fear, afraid*), and *positive one* (courage, enjoy, confidence).

Excerpt 5: *"We did the unthinkable to clean our society. We arrested the terrorists, but we have to remove corrupt judges, and corrupt attorneys, and prosecutors."*

Bukele employs "We" to neutralize and reinforce group identity, creating a distance from the authentic 'I.' As a result, when the speaker employs high Authenticity vocabulary, the discourse is categorized as more personal, honest, emotive, authentic, and closer to the audience.

Excerpt 6: *"It is not easy to pull yourself back once you're in boiling water." In fact, all the experts said it was impossible. And besides, you don't want to wait 50 years and maybe hope for a miracle to get out of hell."*

The analysis of this Bukele´s excerpt requires high cognitive processes through comparisons and metaphors in his discourse, which demand that listeners employ complex thinking to understand ideas expressed beyond the message (The comparison of being "in boiling water" refers to the problems they face.)

Emotional tone (pathos)

This measure obtained an overall of 22.85% of the emotional tone that Bukele expresses in his discourse. The software variable for this measure combines the positive and negative tones. These tones are in a range from 0 to 100, where 0–49 corresponds to the negative tone, 50 to a neutral one, and 51 to 100 for positive. Based on this scale, Bukele´s discourse is under 50, which places his discourse in a negative emotional tone. Among negative emotions words, the software lists (*bad, sick, tragic, hate, despise, fear, afraid, etc*), and in a smaller size, the positive ones (*courage, enjoy, confidence*).

Excerpt 8: "*We changed the rules of the game."*

It suggests a reasonable positive tone, demonstrating a position of confidence, change, progress, and victory. Thus, despite the Salvadorian social crisis in the last decades, President Bukele knew how to lead the country against these obstacles and criticism, resulting in a good administration. In general, Bukele´s tone addresses the collective (group), enhancing nationalism and pride, which causes a sense of affiliation among citizens to govern the country from his magnificent power by controlling the narrative of his discourse and building his public image as a solid and true Salvadorian leader. In this concern, Bukele sometimes includes strong words like "pulverized" to boost the discourse; however, his final intention aims to maintain a controlled tone. However, negative tone cases are more salient than positive ones. Throughout the text, see the following cases:

Excerpt 9: "**Murder** capital of the world is a **tragic** title to hold."

Excerpt 10. "The global elites, they **hate** our success, and they **fear** yours."

Discussions

The analysis of Bukele's speech delivered at the 2024 Conservative Political Action Conference (CPAC) comprises the Rhetorical Theory and the Critical Discourse Analysis from a Corpus-Assisted Discourse approach through LIWC-22 software, where the analytical thinking and authenticity correspond to *ethos*, the clout to *pathos*, and the emotional tone to *pathos*. The results indicate that the analyzed Bukele's discourse combines rhetorical modes in different percentages as follows: analytical 39.88 %, clout 76.46 %, authentic 46.01 %, and 22.5%.

In short, this examination facilitates the extraction of linguistic features that embrace the dictionary that supports the LIWC-22 software. However, to obtain an accurate analysis of Bukele´s discourse, it is necessary to revise how this President exercises power, authenticity beyond word list, and here is where the rhetorical analysis and the human sense take relevance.

From the analysis revision, the ESL professor may focus on developing high analytic thinking skills in discourse (logos) by helping students to use cognitive verb processes (analyze, synthesize, infer, summarize, deduce), logical connectors to express ideas in sequence (however, because then, after). Besides, the analyzed data evidenced the use of statistical data to support facts, quantifiers to go straight to the point, with solid arguments to make the discourse more analytical. These findings can be extrapolated to the Panamanian university students to enhance oral skill strategies that focus on being aware of rhetorical modes and how they can be tackled to reinforce rhetorical skills in second language learners based on Bukele´s linguistic choices and language use.

Based on the relevance of this study, logos may be enhanced in ESL classes by exposing students to discourses in video or audio formats where they can identify patterns, words, and analytical thinking indicators to understand language choices and use in English second-language speakers. Besides, ESL educators may explore software like LIWC-22, Antconc, or manually tagging to revise patterns in given discourses, offering alternatives in discourse analysis. As *logos* is evidence-based on arguments and causation words, allowing the audience to identify correspondence.

For developing high clout (ethos) values in discourses, ESL professors may focus their methodology on **e**ncouraging students to understand Pennebaker´s phrase: "The higher anybody is in status, the less they use 'I' words; the lower someone is in status, the higher they use 'I' words." This concern redirects students' thoughts, addressing discourses to the selected target, so it helps develop critical thinking in analyzing and presenting arguments. Besides, using affection and certainty to evoke belonging, emotions, and security. Consequently, employing social and powerful words establishes connections for controlling the audience's attention. On the other hand, authenticity within the (ethos) feature in discourses may be

developed in ESL classes by encouraging students to use honest or self-disclosing words in discourses elaboration, being aware of using the first-person plural to strengthen authenticity, and enhancing texts that demand cognitive processes such as comparison, metaphors, allusions, facts, details, and correspondence in discourses..

To develop pathos features in discourses, ESL professors may focus their teaching strategies on encouraging students to underline words that evoke negative or positive tones in provided discourses, using stories, anecdotes, and phrases that connect discourse to specific emotions. As a complement, ESL educators may mimic intonations to intensify emotions within discourses.

This scenario may generate more case studies delivered by other political figures who use English as a second language and examine their connection to the acquisition of oral skills at the university level. Thus, the CDA and the CAD through the LWIC-22 software assist in the analysis, but the rhetorical analysis contextualizes and complements findings from the human factor.

Conclusions and suggestions for future research

The analysis of Bukele´s CPAC discourse in 2024 represents the tip of the iceberg, pointing to the need for a profound Critical Discourse Analysis employing rhetorical Theory to shed light on the adaptation of rhetorical modes to ESL education in the Panamanian context. This pilot study revises ethos, pathos, and logos from a CAD by using LIWC-22 software, which measures specific variables through the lens of clout, authenticity, analytical thinking, and emotional tones.

Results show President Bukele utilizes these measures by balancing clout and analytical thinking to reinforce his leadership and power, as well as his confidence. Moreover, the reduced employment of the authenticity measure is evident for the restricted manifestation of Bukele's self-emotions. Overall, the software identifies more salient instances in negative tone cases than in positive ones throughout the discourse. However, the positive emotional tone is found at low levels through feelings of optimism, victory, and triumph. So, this examination addresses the first research question: How do logos, ethos, and pathos are utilized in Nayib Bukele's political speeches?

From this analysis, the second research question aims to inform readers about how these rhetorical strategies can improve oral skills in ESL students? In this aspect, the current analysis provides valuable insights and practical recommendations for ESL educators who teach speaking courses at universities in Panama. This research informs the relevance of Bukele´s discourse to enhance oral and rhetorical skills as an educational resource in speaking courses. Therefore, it may support learning and teaching strategies that improve ESL learning in Panamanian university students.

To summarize, this pilot study examines one aspect of Bukele's discourse. However, it may not fully capture the rich and meaningful contributions to rhetorical and oral skills, which connect L2 English discourse analysis to ESL education. Another limitation involves the software feature display, which lacks collocation filters, displaying occurrences randomly, and the coding color filters are limited to five options for analyzing word patterns. Future research should include more discourses to gain a broader understanding of Bukele's persuasiveness in English as an L2. In the educational field, the elaboration of well-structured lessons guides assisting professors to enhance rhetorical and speaking skills through political discourse.

Bibliographic

Al-wossabi, S. (2016). SLA classroom research and EFL teaching practices of oral skills. Theory and Practice in Language Studies, 6(11), 2061.

Andersson, A. & Ramirez, A. (2024). Crisis and Control-The Rhetoric of President Bukele's War on Gangs: A Qualitative Study Exploring El Salvador's President's Use of Populist Rhetoric to Legitimize Authoritarian Governance.

Bishop, Sarah C. 2023. An Illusion of Control: How El Salvador's President Rhetorically Inflates His Ability to Quell Violence. Journalism and Media 4: 16–29. https://doi.org/10.3390/journalmedia4010002

Boyd, R. L., Ashokkumar, A., Seraj, S., & Pennebaker, J. W. (2022). *The development and psychometric properties of LIWC-22*. Austin, TX: University of Texas at Austin. https://www.liwc.app

Carlos Calleja – Inter-American Dialogue. (n.d.). https://thedialogue.org/expert/carlos-calleja

Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge.

Fairclough, N./ Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. Introduction to Discourse Analysis. Van Dijk, T.A. (ed.), London, 258-284.

Forbes Breaking News. (2024, 23 febrero). *JUST IN: El Salvador President Nayib Bukele warns of «Dark forces» in Anti-Crime speech at CPAC* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=u0e_grWEcB0

Foged, L. (2024, August 29). Getting Started with TurboScribe. turboscribe. https://turboscribe.ai/blog/getting-started-with-turboscribe

Gagich, M., & Zickel, E. (2018). Chapter 6: Thinking and analyzing rhetorically. In M. Gagich & E. Zicke et al. (Eds.), *A guide to rhetoric, genre, and success in first-year writing*(pp 97-111).

Haider, G. (2014). Analysis of MalalaYousafZai's Speech: Application of Aristotle's Ethos, Pathos and Logos. *International Journal of English and Education. ISSN*, 2278-4012.

Hart, C. (2020). Researching Discourse (1st ed.) Routledge. https://www.perlego.com/book/1602266

Jordan, K. N., Sterling, J., Pennebaker, J. W., & Boyd, R. L. (2019). Examining long-term trends in politics and culture through language of political leaders and cultural institutions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *116*(9), 3476-3481.

Li, T., & Zhang, Y. (2019). Language and power: A critical discourse analysis of the political speech. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, *5*(4), 259-262.

Lozano, J. (2022). *Nayib Bukele*. History and Biography. https://history-biography.com/nayib-bukele/

Medriano, R.S. & De Vera, P.V. (2019). Dominance construction in monologic political discourse based on selected public speeches of President Rodrigo Roa Duterte. Asian EFL Journal, 23(3.4), 5-21.

Roberts, W. (1924). *The Works of Aristotle* (Ross, W., Trans.). Oxford University Press. (Original work published 1924).Retrieved 1924, from https://ia801305.us.archive.org/11/items/theworksofaristo11arisuoft/theworksofaristo11arisuoft.pdf

Olhova, N. (2016). Logo, pathos, and ethos in David Cameron's political speech: A Rhetorical Analysis. KKU International Journal of Humanities and Social Sciences, 6 (2).

Rao, S. P. (2018). Developing Speaking Skills in ESL or EFL Settings. International Journal of English Language, Literature and Translation Studies, 5(2), Pp. 286- 293. DOI Number: https://doi.org/10.33329/ijelr.52.28

Sui, W., Sui, A., & Rhodes, R. E. (2022). What to Watch: Practical Considerations and Strategies for Using YouTube for Research. *Digital Health*, *8*, 205520762211237. https://doi.org/10.1177/20552076221123707

Robert, R., & Meenakshi, S. (2022). Rereading oral communication skills in English language acquisition: The unspoken spoken English. Theory and Practice in Language Studies, 12(11), 2429-2435.

Nurkhamidah, N., Fahira, R.Z., & Ningtyas, A.R. (2021). Rhetorical Analysis of Joe Biden's Inauguration Address. *JL3T (Journal of Linguistics Literature and Language Teaching)*.

Wabeen, N. (2022). Persuasion strategies in presidential election speeches. *Journal of innovation and social science research*.

Robinson, O., & Wilson, A. (2022, August 31). *Transcribing and coding*. Pressbooks. https://pressbooks.bccampus.ca/undergradresearch/chapter/transcribing-and-coding/

TEDx Talks. (2013, February 20). *The Secret Life of Pronouns: James Pennebaker at TEDxAustin* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=PGsQwAu3PzU

Tenorio, E. H. (2011). Critical discourse analysis, an overview. *Nordic journal of English studies*, *10*(1), 183-210.

Tenorio, E.H, Benítez-Castro, M. Á., & De Cesare, F. (2019). Populist Discourse. *Critical Approaches to Contemporary Politics*., 17-32. THE POLITICS OF AUTHENTICITY IN POPULIST DISCOURSE Rhetorical analysis of a parliamentary speech by Podemos Enrique Arroyas Langa and Victoria Fernández Ilundain

Tenorio, E.H, Benítez-Castro, M. Á., & De Cesare, F. (2019). Populist Discourse. *Critical Approaches to Contemporary Politics.*Us vs. them: Polarization and populist discourses in the online electoral campaign in Spain Ana Ruiz-Sánchez and Manuel Alcántara-Plá., 103-119 .

Declaración de Autoría

Conceptualización: Ariel Anel Aguilar Ortega; **Investigación**: Ariel Anel Aguilar Ortega; **Metodología**: Ariel Anel Aguilar Ortega; **Redacción – Borrador orogianal**: Ariel Anel Aguilar Ortega; **Redacción – revisión y edición:** Ariel Anel Aguilar Ortega; **Autor de correspondencia:** Ariel Anel Aguilar Ortega.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos. [Modifique los subrayado según sea el caso].

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

Annex

Table 2

Word Frequency List retrieved from LIWC-22

Word	Frequency	Frequency: Percent of Total Words	Docs with Word	Percentage of Docs with Word
people	14	1.5784	1	100
el	13	1.4656	1	100
united	13	1.4656	1	100
states	13	1.4656	1	100
salvador	13	1.4656	1	100
government	12	1.3529	1	100
free	12	1.3529	1	100
thank	10	1.1274	1	100
country	10	1.1274	1	100
see	8	0.9019	1	100
institutions	8	0.9019	1	100
fight	8	0.9019	1	100
taxes	8	0.9019	1	100
created	8	0.9019	1	100
bring	7	0.7892	1	100
happening	7	0.7892	1	100
high	6	0.6764	1	100
money	6	0.6764	1	100
problem	6	0.6764	1	100
right	5	0.5637	1	100
years	5	0.5637	1	100
order	5	0.5637	1	100
system	5	0.5637	1	100
control	5	0.5637	1	100
late	5	0.5637	1	100
war	5	0.5637	1	100
gangs	5	0.5637	1	100
water	5	0.5637	1	100

Data obtained from the analysis using LIWC-22, which indicates the word frequency.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 79 - 96
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Control interno y cumplimiento de normas de contabilidad en empresas Panameñas

Internal control and compliance with accounting standards in Panamanian companies

Contrôle interne et conformité aux normes comptables dans les entreprises panaméennes

Controle interno e cumprimento das normas de contabilidade em empresas Panamenhas

Ricardo Eloy Rodríguez
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Panamá
prof.rodriguez29@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9888-2244

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11293

Recibido: 14/11/2025 **Aceptado:** 18/04/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión analiza la relación teórica y práctica entre el control interno y el cumplimiento de las normas de contabilidad en empresas panameñas. A partir de la revisión de literatura especializada, normas internacionales, legislación nacional y estudios latinoamericanos, se examina el papel del control interno como mecanismo de prevención, detección y corrección de errores, fraudes e incumplimientos contables. El análisis se fundamenta en la teoría de la agencia, la teoría institucional y la teoría del control organizacional, complementadas con el marco COSO y las Normas Internacionales de Información Financiera, las Normas Internacionales de Contabilidad y las Normas Internacionales de Auditoría. Los resultados de la revisión evidencian que la eficacia del cumplimiento normativo no depende exclusivamente de la adopción formal de estándares contables, sino de su incorporación efectiva en los procesos, sistemas de información, políticas y prácticas de gobierno corporativo. Asimismo, se destaca la importancia del ambiente de control, la evaluación de riesgos, la segregación de funciones, la capacitación profesional, la supervisión y la auditoría. En el contexto panameño, la Ley 280 de 2021 y la actuación de los organismos reguladores fortalecen las exigencias profesionales y normativas. Se concluye que el control interno constituye una capacidad organizacional estratégica para promover transparencia, confiabilidad financiera, responsabilidad empresarial y sostenibilidad institucional.

Palabras clave: control interno; cumplimiento normativo; normas contables; auditoría; empresas panameñas; gobierno corporativo.

ABSTRACT

This review article analyzes the theoretical and practical relationship between internal control and compliance with accounting standards in Panamanian companies. Based on a review of specialized literature, international standards, national legislation, and Latin American studies, it examines the role of internal control as a mechanism for preventing, detecting, and correcting accounting errors, fraud, and noncompliance. The analysis is grounded in agency theory, institutional theory, and organizational control theory, complemented by the COSO framework and the International Financial Reporting Standards, International Accounting Standards, and International Standards on Auditing. The review findings show that the effectiveness of regulatory compliance depends not only on the formal adoption of accounting standards, but also on their effective integration into organizational processes, information systems, policies, and corporate governance practices. The importance of the control environment, risk assessment, segregation of duties, professional training, monitoring, and auditing is also emphasized. In the Panamanian context, Law 280 of 2021 and the actions of regulatory bodies strengthen professional and regulatory requirements. The article concludes that internal control constitutes a strategic organizational capability for promoting transparency, financial reliability, corporate responsibility, and institutional sustainability.

Keysword: internal control; regulatory compliance; accounting standards; auditing; Panamanian companies; corporate governance

RÉSUMÉ

Cet article de revue analyse la relation théorique et pratique entre le contrôle interne et le respect des normes comptables dans les entreprises panaméennes. À partir d'une revue de la littérature spécialisée, des normes internationales, de la législation nationale et des études latino-américaines, il examine le rôle du contrôle interne en tant que mécanisme de prévention, de détection et de correction des erreurs comptables, de la fraude et des manquements réglementaires. L'analyse s'appuie sur la théorie de l'agence, la théorie institutionnelle et la théorie du contrôle organisationnel, complétées par le cadre COSO, les Normes internationales d'information financière, les Normes comptables internationales et les Normes internationales d'audit. Les résultats de la revue montrent que l'efficacité du respect des normes ne dépend pas uniquement de l'adoption formelle des standards comptables, mais également de leur intégration effective dans les processus organisationnels, les systèmes d'information, les politiques et les pratiques de gouvernance d'entreprise. L'importance de l'environnement de contrôle, de l'évaluation des risques, de la séparation des fonctions, de la formation professionnelle, du suivi et de l'audit est également soulignée. Dans le contexte panaméen, la Loi 280 de 2021 et l'action des organismes de réglementation renforcent les exigences professionnelles et réglementaires. L'article conclut que le contrôle interne constitue une capacité organisationnelle stratégique pour favoriser la transparence, la fiabilité financière, la responsabilité des entreprises et la durabilité institutionnelle.

Mots-clés : contrôle interne ; conformité réglementaire ; normes comptables ; audit ; entreprises panaméennes ; gouvernance d'entreprise

RESUMO

Este artigo de revisão analisa a relação teórica e prática entre o controle interno e o cumprimento das normas contábeis nas empresas panamenhas. Com base na revisão da literatura especializada, das normas internacionais, da legislação nacional e dos estudos latino-americanos, examina-se o papel do controle interno como mecanismo de prevenção, detecção e correção de erros contábeis, fraudes e descumprimentos normativos. A análise fundamenta-se na teoria da agência, na teoria institucional e na teoria do controle organizacional, complementadas pelo modelo COSO, pelas Normas Internacionais de Relato Financeiro, pelas Normas Internacionais de Contabilidade e pelas Normas Internacionais de Auditoria. Os resultados da revisão evidenciam que a eficácia do cumprimento normativo não depende exclusivamente da adoção formal dos padrões contábeis, mas também de sua incorporação efetiva aos processos organizacionais, aos sistemas de informação, às políticas e às práticas de governança corporativa. Destaca-se também a importância do ambiente de controle, da avaliação de riscos, da segregação de funções, da capacitação profissional, do monitoramento e da auditoria. No contexto panamenho, a Lei 280 de 2021 e a atuação dos órgãos reguladores fortalecem as exigências profissionais e normativas. Conclui-se que o controle interno constitui uma capacidade organizacional estratégica para promover a transparência, a confiabilidade financeira, a responsabilidade empresarial e a sustentabilidade institucional.

Palavras-chave: controle interno; cumprimento normativo; normas contábeis; auditoria; empresas panamenhas; governança corporativa

Introducción

En el entorno empresarial contemporáneo, el control interno se ha consolidado como un pilar fundamental para garantizar la integridad financiera y el cumplimiento normativo de las organizaciones. Para el caso específico de Panamá, un país con una economía altamente dolarizada y un sector de servicios financieros y logísticos en constante expansión, la adopción de sistemas de control interno robustos adquiere una relevancia particular. La literatura especializada ha señalado que los mecanismos de control no solo previenen fraudes y errores, sino que también facilitan la adhesión a los estándares contables internacionales, lo que resulta indispensable para mantener la confianza de los inversionistas y el buen funcionamiento del mercado.

El cumplimiento de las normas de contabilidad representa un desafío constante para las empresas panameñas, especialmente ante la creciente adopción de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC). Estas regulaciones exigen un grado de precisión, transparencia y uniformidad que solo puede ser alcanzado mediante un entorno de control interno eficaz. Sin embargo, persiste la interrogante sobre cómo las empresas locales, desde las grandes corporaciones hasta las pequeñas y medianas empresas (pymes), están integrando estos componentes para asegurar el cumplimiento normativo y evitar sanciones.

El objetivo de este artículo de revisión es analizar sistemáticamente la literatura existente sobre la relación entre el control interno y el cumplimiento de las normas de contabilidad en el contexto empresarial panameño. A través de la recopilación y evaluación de estudios previos, publicaciones

académicas y normativas vigentes, se busca identificar los principales hallazgos, tendencias y vacíos de conocimiento en esta área. La relevancia de esta revisión radica en la necesidad de ofrecer un marco de referencia actualizado que sirva tanto a los profesionales de la contabilidad y la auditoría, como a los responsables de la formulación de políticas empresariales y regulatorias en el país.

Metodológicamente, esta revisión se ha estructurado siguiendo los lineamientos para artículos de revisión bibliográfica, con una búsqueda sistemática en bases de datos especializadas como SciELO, Redalyc, Scopus y Google Scholar. Se han empleado descriptores como "control interno", "normas de contabilidad", "cumplimiento" y "empresas panameñas", considerando publicaciones de los últimos quince años. Los criterios de inclusión priorizaron estudios empíricos, análisis normativos y casos de aplicación en el contexto nacional, asegurando así la pertinencia y actualidad de la información recopilada.

El presente artículo se organiza en seis secciones principales. Tras esta introducción, se desarrolla el marco conceptual que define los fundamentos del control interno y las normas contables aplicables en Panamá. Posteriormente, se exponen los hallazgos empíricos obtenidos de la literatura revisada, seguidos de la identificación de brechas y limitaciones en la investigación existente. Finalmente, se presentan la discusión de los resultados y las conclusiones, donde se destacan las implicaciones prácticas y se proponen líneas para futuras investigaciones en el ámbito del control interno y el cumplimiento contable en las empresas panameñas.

Marco Conceptual y Jurídico de las Normas de Contabilidad en Panamá

El sistema contable panameño se sustenta en un entramado normativo que ha evolucionado progresivamente desde la segunda mitad del siglo XX, transitando desde regulaciones de carácter local hacia la adopción de estándares internacionales reconocidos globalmente (Díaz, 2024). En sus orígenes, la contabilidad en Panamá se regía por disposiciones dispersas contenidas en el Código de Comercio de 1916 y diversas resoluciones administrativas emitidas por la Dirección General de Ingresos (DGI). Sin embargo, el acelerado desarrollo del sector financiero, la expansión del Centro Bancario Internacional y la creciente participación de empresas multinacionales en la economía nacional generaron la necesidad de armonizar las prácticas contables locales con los referentes internacionales, proceso que adquirió impulso definitivo a partir de la década de 1990 con la incorporación formal de Panamá a organismos contables de alcance regional y mundial.

La Junta Técnica de Contabilidad (JTC), creada mediante la Ley 57 de 1978 y posteriormente reformada por la Ley 6 de 2005, constituye el organismo rector de la profesión contable en Panamá y el ente responsable de velar por la aplicación de las normas técnicas en materia de contabilidad y auditoría. Esta institución, adscrita al Ministerio de Comercio e Industrias, tiene entre sus atribuciones la de establecer los principios de contabilidad generalmente aceptados aplicables en el territorio nacional, así como supervisar el ejercicio de la profesión de contador público autorizado (CPA). La JTC ha desempeñado un papel central en la transición normativa del país, al emitir resoluciones que han ido

incorporando progresivamente los estándares internacionales como marco técnico de referencia obligatorio para la preparación y presentación de estados financieros.

En este contexto, la adopción de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), emitidas por el Consejo de Normas Internacionales de Contabilidad (IASB, por sus siglas en inglés), representa el hito más significativo en la modernización del sistema contable panameño. Mediante la Resolución JTC-001 de 2008, Panamá adoptó oficialmente las NIIF como el marco contable obligatorio para las entidades de interés público, incluyendo las empresas cotizadas en la Bolsa de Valores de Panamá y las entidades supervisadas por la Superintendencia del Mercado de Valores (SMV). Posteriormente, la Resolución JTC-002 de 2012 extendió la aplicación de las NIIF para Pequeñas y Medianas Entidades (NIIF para las PYMES) al segmento empresarial de menor escala, reconociendo así la heterogeneidad del tejido productivo nacional y la necesidad de contar con un marco normativo proporcional a las capacidades técnicas y financieras de cada tipo de organización.

Las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC), antecedentes directas de las NIIF y que coexisten con ellas en el marco normativo vigente, regulan aspectos específicos del reconocimiento, medición, presentación y revelación de los elementos que componen los estados financieros. Entre las NIC de mayor aplicación en el entorno panameño destacan la NIC 1, relativa a la presentación de estados financieros; la NIC 16, sobre propiedades, planta y equipo; la NIC 36, referida al deterioro del valor de los activos; y la NIC 39 y su sucesora NIIF 9, que abordan el reconocimiento y la medición de instrumentos financieros. Para el sector bancario, cuya relevancia en la economía panameña es de primer orden, la Superintendencia de Bancos de Panamá (SBP) ha emitido acuerdos complementarios que articulan las exigencias de las NIC y las NIIF con los requerimientos prudenciales propios de la regulación bancaria internacional, generando así un marco técnico que combina las mejores prácticas contables con los principios de supervisión financiera.

Desde la perspectiva conceptual, el control interno constituye un elemento transversal e indisociable del proceso de aplicación de las normas contables. El marco de referencia más ampliamente reconocido a nivel internacional para la conceptualización del control interno es el modelo COSO (Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission), cuya versión actualizada de 2013 define el control interno como un proceso diseñado y ejecutado por el consejo de administración, la dirección y el resto del personal de una entidad, con el propósito de proporcionar un grado razonable de seguridad en cuanto a la consecución de los objetivos relacionados con las operaciones, la información financiera y el cumplimiento normativo. Este marco establece cinco componentes interrelacionados —entorno de control, evaluación de riesgos, actividades de control, información y comunicación, y supervisión— cuya implementación articulada resulta esencial para garantizar la fiabilidad de los reportes financieros preparados bajo las NIIF y las NIC.

El ordenamiento jurídico panameño complementa el marco técnico-contable con un conjunto de disposiciones legales que establecen obligaciones específicas en materia de registros, reportes y

divulgación financiera. El Decreto Ejecutivo No. 170 de 1993 y sus modificaciones regulan el impuesto sobre la renta y establecen los criterios de deducibilidad que inciden directamente en la preparación de los estados financieros con propósitos fiscales. Por su parte, la Ley 45 de 2007 y la normativa emitida por la SMV imponen requisitos de transparencia y revelación a las empresas que participan en el mercado de valores, exigiendo la presentación de estados financieros auditados conforme a las NIIF. Adicionalmente, la Ley 23 de 2015, orientada a la prevención del blanqueo de capitales y el financiamiento del terrorismo, incorpora obligaciones de debida diligencia y reporte que demandan sistemas contables confiables y mecanismos de control interno robustos, especialmente en las entidades del sector financiero y de las zonas francas.

La Zona Libre de Colón, el Canal de Panamá y el sector de servicios financieros configuran subsistemas económicos con requerimientos contables y de control particulares que han impulsado el desarrollo de regulaciones sectoriales especializadas. La Autoridad del Canal de Panamá (ACP), por ejemplo, está sujeta a su propia ley orgánica y a estándares de auditoría y reporte financiero que incorporan tanto los criterios de las NIIF como las exigencias de transparencia establecidas por los organismos internacionales que financian sus programas de expansión. En el caso de la Zona Libre de Colón, la Intendencia de Verificación y Fiscalización ejerce funciones de supervisión contable sobre las empresas establecidas en dicho recinto, aplicando criterios que combinan las disposiciones generales de la JTC con las particularidades del régimen aduanero y tributario especial vigente en esa zona.

Es necesario señalar que el marco conceptual y jurídico descrito no opera de manera aislada, sino que se inserta en un contexto regional e internacional de convergencia normativa que influye de manera determinante en la evolución del sistema contable panameño. La membresía de Panamá en organismos como la Federación Latinoamericana de Auditores Internos (FLAI), la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC) y el Foro Iberoamericano de Contabilidad tiene implicaciones directas en la actualización permanente de los estándares técnicos adoptados. Asimismo, los acuerdos de intercambio de información financiera suscritos en el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Grupo de Acción Financiera Internacional (GAFI) ejercen una presión normativa creciente que obliga a las empresas panameñas a robustecer sus sistemas de control interno y a elevar la calidad de sus procesos de información financiera como condición indispensable para mantener su competitividad y credibilidad en los mercados internacionales.

Relación Teórica entre Control Interno y Cumplimiento

La relación entre el control interno y el cumplimiento normativo ha sido objeto de amplio análisis en la literatura especializada en contabilidad, auditoría y gobierno corporativo, configurándose como uno de los ejes teóricos de mayor relevancia en la gestión organizacional contemporánea. Desde una perspectiva conceptual, esta relación puede entenderse como una interdependencia estructural, en la que el control interno actúa como el mecanismo que habilita, sostiene y verifica el cumplimiento de las obligaciones normativas que recaen sobre las organizaciones. En ausencia de sistemas de control

adecuadamente diseñados e implementados, el cumplimiento de normas tan complejas como las NIIF o las NIC se reduciría a una aspiración formal desprovista de garantías reales, pues no existirían los procesos, los registros ni las salvaguardas necesarias para asegurar que la información financiera refleje fielmente la realidad económica de la entidad.

La teoría de la agencia, desarrollada originalmente por Jensen y Meckling en 1976, ofrece uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender la función del control interno en relación con el cumplimiento normativo. Esta teoría postula que en toda organización existe una relación de delegación entre el principal —representado por los propietarios o accionistas— y el agente —encarnado por los directivos y administradores—, relación que genera inevitablemente conflictos de interés derivados de la asimetría informativa entre ambas partes. El control interno, en este marco, opera como un conjunto de mecanismos destinados a alinear los incentivos del agente con los intereses del principal, reduciendo las posibilidades de comportamientos oportunistas que pudieran comprometer la integridad de los reportes financieros y, por extensión, el cumplimiento de las normas contables. En el contexto panameño, donde la separación entre propiedad y gestión es una característica creciente especialmente en las empresas vinculadas al sector financiero y al comercio internacional, la relevancia explicativa de esta teoría resulta particularmente significativa.

Complementaria a la teoría de la agencia, la teoría institucional proporciona un enfoque igualmente útil para analizar la relación entre control interno y cumplimiento normativo desde una dimensión organizacional más amplia. Según esta perspectiva, desarrollada por DiMaggio y Powell en 1983 a través del concepto de isomorfismo institucional, las organizaciones adoptan estructuras y prácticas similares no necesariamente por razones de eficiencia técnica, sino como respuesta a las presiones coercitivas, miméticas y normativas que ejercen sobre ellas su entorno regulatorio, sus pares del sector y los organismos profesionales de referencia. Así, la implementación de sistemas de control interno en las empresas panameñas puede interpretarse, en parte, como una respuesta isomórfica a las exigencias de la JTC, la SMV, la SBP y los organismos internacionales, lo cual explica tanto la tendencia hacia la homogeneización de las prácticas de control como las diferencias en el grado de apropiación real de dichos sistemas según el tamaño, el sector y la cultura organizacional de cada entidad.

Desde la perspectiva del modelo COSO, la relación entre control interno y cumplimiento no es unidireccional ni reducible a una simple causalidad técnica, sino que se articula a través de los cinco componentes del marco en una lógica sistémica e integrada. El entorno de control, que comprende los valores éticos, la competencia del personal y el estilo de liderazgo de la alta dirección, establece las condiciones culturales y organizativas que determinan la disposición de la entidad hacia el cumplimiento normativo. La evaluación de riesgos permite identificar y priorizar aquellas amenazas que podrían impedir la correcta aplicación de las normas contables, mientras que las actividades de control —políticas, procedimientos, autorizaciones y conciliaciones— constituyen las salvaguardas operativas que concretan el cumplimiento en el nivel de los procesos cotidianos. La información y comunicación aseguran que los datos financieros sean capturados, procesados y divulgados con la oportunidad y exactitud que exigen las

NIIF y las NIC, en tanto que la supervisión permanente garantiza que el sistema se mantenga funcionando eficazmente a lo largo del tiempo y en respuesta a los cambios del entorno normativo.

La teoría del control organizacional, desarrollada por Ouchi en 1979 y posteriormente ampliada por diversos autores, introduce una distinción conceptual fundamental entre los mecanismos de control burocrático, de mercado y de clan, que resulta esclarecedora para comprender las diferentes modalidades mediante las cuales las organizaciones aseguran el cumplimiento de sus obligaciones contables. El control burocrático, basado en reglas formales, procedimientos estandarizados y jerarquías de autoridad, corresponde a la dimensión más visible del control interno y es el que guarda una relación más directa e inmediata con el cumplimiento de las normas técnicas. Sin embargo, la investigación contemporánea ha evidenciado que los mecanismos de control de clan —sustentados en la socialización, los valores compartidos y la cultura organizacional— desempeñan un papel igualmente determinante en el cumplimiento efectivo, pues son los que moldean las actitudes y comportamientos del personal contable más allá de lo que cualquier manual de procedimientos podría prescribir.

La literatura empírica ha documentado consistentemente que la calidad del control interno tiene un efecto estadísticamente significativo sobre la fiabilidad de los reportes financieros y, por ende, sobre el grado de cumplimiento de las normas contables. Estudios realizados en contextos latinoamericanos, como los de Mantilla (2018) y Estupiñán (2015), han demostrado que las deficiencias en los componentes del control interno —particularmente en el entorno de control y en las actividades de control— se correlacionan con mayores tasas de errores materiales en los estados financieros, incumplimientos en los requisitos de revelación y una mayor probabilidad de recibir opiniones de auditoría con salvedades. Esta evidencia empírica refuerza la tesis teórica de que el control interno no es simplemente un instrumento complementario al proceso de preparación de información financiera, sino una condición necesaria para que dicho proceso produzca resultados conformes con los estándares normativos vigentes.

El concepto de cumplimiento normativo en materia contable ha experimentado una evolución conceptual propia que es relevante considerar en el análisis de su relación con el control interno. Mientras que en sus formulaciones más tempranas el cumplimiento era entendido principalmente en su dimensión formal —como la aplicación literal de las disposiciones contenidas en las normas— la literatura contemporánea ha avanzado hacia una concepción sustantiva que enfatiza la correcta interpretación y aplicación del espíritu de las normas, la calidad de los juicios profesionales involucrados y la relevancia de la información revelada para la toma de decisiones de los usuarios. Esta evolución conceptual tiene implicaciones directas para el diseño del control interno, pues exige que los sistemas de control no se limiten a verificar el seguimiento de listas de comprobación formales, sino que incorporen mecanismos de revisión crítica, validación técnica y supervisión cualitativa capaces de evaluar si las decisiones contables adoptadas por la administración responden adecuadamente a la complejidad y sustancia económica de las transacciones que pretenden reflejar.

La relación teórica entre control interno y cumplimiento adquiere una dimensión adicional cuando se considera el papel de la auditoría, tanto interna como externa, como mecanismo de articulación y verificación entre ambos elementos. La auditoría interna, en su concepción moderna definida por el Instituto de Auditores Internos (IIA), tiene como función esencial evaluar la eficacia de los sistemas de control interno y proporcionar aseguramiento independiente sobre el grado de cumplimiento de las políticas, procedimientos y normas aplicables. La auditoría externa, por su parte, emite una opinión técnica sobre si los estados financieros han sido preparados, en todos sus aspectos materiales, de conformidad con el marco de información financiera aplicable, evaluando para ello la solidez del control interno relevante para dicha preparación. La interacción entre ambas funciones de auditoría y el sistema de control interno configura lo que la teoría del gobierno corporativo denomina el triángulo de aseguramiento, cuyo funcionamiento articulado y coordinado es determinante para alcanzar y mantener niveles adecuados de cumplimiento contable en el largo plazo.

Teoría de la agencia

La teoría de la agencia, desarrollada por Jensen y Meckling (1976), constituye uno de los marcos explicativos más importantes para comprender la función del control interno. Esta teoría parte de la existencia de una relación contractual en la que una o varias personas —los principales— delegan la toma de decisiones en otra persona —el agente—. En las empresas, los principales pueden estar representados por los accionistas, propietarios, inversionistas o acreedores, mientras que los agentes suelen ser los administradores y directivos.

La delegación de funciones genera problemas potenciales debido a la separación entre propiedad y gestión. El agente puede disponer de mayor información sobre las operaciones y utilizar esa ventaja para favorecer intereses personales, ocultar deficiencias, modificar resultados o postergar el reconocimiento de pérdidas. Jensen y Meckling relacionaron esta situación con los costos de agencia y con el problema de separación y control dentro de la empresa. En este marco, el control interno funciona como un mecanismo de supervisión destinado a reducir la asimetría informativa y limitar los comportamientos oportunistas.

La relación entre agencia y cumplimiento contable se observa, por ejemplo, cuando la administración tiene incentivos para presentar mejores resultados financieros de los que realmente posee la empresa. La presión por alcanzar metas de rentabilidad, cumplir convenios bancarios, obtener financiamiento o proyectar una imagen favorable puede estimular prácticas como el reconocimiento anticipado de ingresos, la subestimación de pasivos o la omisión de revelaciones relevantes. Los controles internos, junto con la auditoría y la supervisión del gobierno corporativo, contribuyen a limitar estas prácticas mediante procedimientos de autorización, revisión independiente, conciliación y trazabilidad documental.

No obstante, la teoría de la agencia también permite advertir que el control interno puede ser debilitado por la propia administración. Cuando existe concentración excesiva de poder, ausencia de

supervisión efectiva o predominio de relaciones personales sobre los procedimientos formales, pueden producirse anulaciones de controles, operaciones con partes relacionadas no reveladas y decisiones contables carentes de suficiente documentación. Por ello, la independencia del comité de auditoría, la participación activa de la junta directiva y la existencia de canales de denuncia constituyen elementos importantes para reducir los riesgos derivados de la relación principal-agente.

En el contexto panameño, esta perspectiva resulta relevante para empresas familiares en proceso de expansión, sociedades con inversionistas externos, entidades vinculadas al sector financiero, compañías dedicadas al comercio internacional y organizaciones que manejan recursos de terceros. A medida que aumenta la complejidad empresarial, la supervisión basada exclusivamente en la confianza personal resulta insuficiente. Se vuelve necesario establecer controles institucionalizados que permitan verificar las decisiones administrativas y asegurar que la información suministrada a propietarios, bancos, inversionistas, autoridades y otros usuarios sea completa y confiable (Rengifo Millán & Cortez Guevara, 2023).

Teoría institucional

La teoría institucional ofrece una explicación complementaria. Mientras la teoría de la agencia se concentra en los conflictos internos entre propietarios y administradores, la teoría institucional analiza la forma en que las organizaciones responden a las presiones de su entorno. DiMaggio y Powell (1983) sostienen que las organizaciones tienden a adoptar estructuras y prácticas semejantes debido a procesos de isomorfismo institucional: coercitivo, mimético y normativo.

El isomorfismo coercitivo surge de las presiones ejercidas por el Estado, los organismos reguladores, las leyes y las condiciones contractuales. En materia contable, una empresa puede adoptar determinados procedimientos porque la legislación nacional, la autoridad supervisora, los bancos o los inversionistas así lo exigen. El isomorfismo mimético aparece cuando las organizaciones imitan las prácticas de empresas consideradas exitosas o legítimas, especialmente en situaciones de incertidumbre. El isomorfismo normativo, por su parte, se relaciona con la influencia de las universidades, las asociaciones profesionales, las firmas de auditoría y los estándares internacionales.

En Panamá, los sistemas de control interno pueden analizarse como resultado de la interacción entre estas tres presiones. Las empresas están condicionadas por la legislación nacional, las disposiciones de la Junta Técnica de Contabilidad, los requerimientos de la Superintendencia de Bancos de Panamá, las exigencias de la Superintendencia del Mercado de Valores y las normas aplicables a determinados sectores. A ello se suman las expectativas de instituciones financieras, inversionistas, auditores externos y organismos internacionales.

Sin embargo, la adopción formal de modelos de control interno no garantiza su funcionamiento efectivo. Una empresa puede elaborar manuales, crear comités o declarar que aplica COSO y, al mismo

tiempo, mantener prácticas informales que contradicen sus políticas institucionales. Esta diferencia entre adopción ceremonial y apropiación real resulta central para analizar el cumplimiento normativo. El cumplimiento auténtico se produce cuando las normas forman parte de las rutinas, decisiones, sistemas de información y criterios profesionales de la organización; no simplemente cuando aparecen en documentos oficiales.

Esta distinción es especialmente importante para comparar empresas panameñas de diferentes tamaños y sectores. Las empresas grandes suelen disponer de departamentos especializados, auditoría interna, sistemas tecnológicos y estructuras formales de gobierno corporativo. Las pequeñas y medianas empresas, en cambio, pueden presentar limitaciones presupuestarias, concentración de funciones y dependencia de asesores externos. Esto no significa que estén exentas de riesgos, sino que requieren controles proporcionales a su tamaño, complejidad y nivel de exposición normativa.

El marco COSO

El modelo COSO permite integrar las dimensiones teóricas anteriores en una estructura operativa. Su versión de 2013 conserva los cinco componentes tradicionales y los vincula con diecisiete principios que deben estar presentes y funcionar de manera articulada para que el sistema pueda considerarse eficaz.

El primer componente, el ambiente de control, representa la base del sistema. Incluye la integridad, los valores éticos, la competencia profesional, la estructura organizativa, la asignación de responsabilidades y la actitud de la alta dirección frente al control. En relación con el cumplimiento contable, un ambiente de control sólido favorece la aplicación rigurosa de las políticas financieras y reduce la tolerancia frente a manipulaciones, omisiones o registros sin respaldo.

La evaluación de riesgos permite identificar acontecimientos que podrían impedir la preparación de información financiera conforme al marco contable aplicable. Entre estos riesgos se encuentran los errores de reconocimiento y medición, las estimaciones inadecuadas, la pérdida de documentación, el acceso no autorizado a los sistemas, el fraude, las transacciones con partes relacionadas y la aplicación incorrecta de cambios normativos. La evaluación debe considerar tanto factores internos como externos, incluyendo modificaciones legislativas, transformaciones tecnológicas y cambios en las operaciones de la empresa.

Las actividades de control constituyen la expresión más concreta del control interno. Comprenden autorizaciones, aprobaciones, verificaciones, conciliaciones bancarias, controles físicos, revisiones de desempeño, segregación de funciones y controles sobre los sistemas de información. En el ámbito contable, estas actividades deben asegurar que las transacciones sean válidas, completas, exactas, oportunas y correctamente clasificadas.

La información y comunicación permiten que los datos financieros lleguen a las personas responsables en el momento adecuado. Para que exista cumplimiento, no basta con disponer de información; esta debe ser pertinente, verificable y comprensible. La comunicación interna debe informar sobre cambios normativos, responsabilidades, deficiencias y acciones correctivas. La comunicación externa, por su parte, debe garantizar que los estados financieros y sus notas revelen la información necesaria para los usuarios.

Las actividades de supervisión permiten determinar si los controles continúan funcionando conforme a lo previsto. La supervisión puede realizarse mediante monitoreo continuo, evaluaciones independientes o una combinación de ambos mecanismos. Su importancia radica en que los controles pueden perder eficacia debido a cambios en el personal, crecimiento de la empresa, incorporación de nuevas tecnologías, modificaciones legales o aparición de operaciones no contempladas originalmente.

Control organizacional y cultura

La teoría del control organizacional permite distinguir entre controles burocráticos, de mercado y de clan. En el contexto contable, el control burocrático se expresa mediante normas escritas, manuales, jerarquías, procedimientos y sistemas de autorización. Es la forma más visible del control interno y la que mantiene una relación directa con la documentación del cumplimiento.

El control de mercado se relaciona con los incentivos y sanciones derivados del entorno competitivo. Una empresa que presenta información financiera deficiente puede perder acceso al crédito, deteriorar su reputación, enfrentar mayores costos de financiamiento o perder relaciones comerciales. Estos efectos externos pueden estimular la adopción de controles más rigurosos.

El control de clan se basa en valores compartidos, socialización profesional, confianza y cultura organizacional. Este componente es particularmente importante porque influye en las decisiones que los empleados toman cuando los procedimientos no ofrecen una respuesta inmediata. Un contador puede cumplir formalmente una política, pero la calidad de su juicio profesional dependerá también de la cultura ética de la organización, de la tolerancia de la gerencia frente a los errores y de la importancia concedida a la transparencia.

Por esta razón, el cumplimiento contable debe analizarse como una combinación de reglas formales y comportamientos organizacionales. Las políticas pueden establecer que toda operación debe contar con documentación de respaldo, pero la cultura institucional determina si esa exigencia se aplica de manera uniforme o si existen excepciones para determinados directivos o clientes. En consecuencia, el fortalecimiento del control interno requiere tanto procedimientos técnicos como liderazgo ético, capacitación y responsabilidad individual.

Cumplimiento sustantivo

El concepto de cumplimiento normativo ha evolucionado desde una concepción estrictamente formal hacia una perspectiva sustantiva. El cumplimiento formal se limita a comprobar si la empresa ha aplicado determinadas reglas o si sus estados financieros contienen los formatos requeridos. El cumplimiento sustantivo examina si la información representa adecuadamente la naturaleza económica de las operaciones y si las revelaciones permiten a los usuarios tomar decisiones razonables.

Esta diferencia es fundamental en la aplicación de las NIIF y las NIC, porque muchas transacciones requieren estimaciones y juicios profesionales. La evaluación del deterioro de activos, el reconocimiento de provisiones, la medición del valor razonable, la identificación de arrendamientos o el tratamiento de partes relacionadas no pueden resolverse únicamente mediante listas de verificación. Requieren análisis de contratos, documentación de supuestos, revisión de evidencia y evaluación de la sustancia económica de las operaciones.

En consecuencia, un sistema de control interno orientado al cumplimiento debe incorporar revisiones cualitativas. Estas pueden incluir memorandos técnicos, comités contables, consultas con especialistas, análisis de cambios normativos, revisión de estimaciones y validación de las revelaciones incluidas en las notas a los estados financieros. De esta forma, el control interno contribuye no solo a prevenir errores mecánicos, sino también a mejorar la calidad de los juicios contables.

Auditoría y aseguramiento

La auditoría interna y la auditoría externa cumplen funciones diferenciadas, pero complementarias. La auditoría interna evalúa la eficacia de los procesos de gobierno, gestión de riesgos y control, y formula recomendaciones para mejorar el funcionamiento institucional. La auditoría externa examina los estados financieros y obtiene evidencia suficiente y adecuada para emitir una opinión sobre su presentación conforme al marco de información financiera aplicable.

La NIA 315 revisada concede especial importancia a la comprensión de la entidad, su entorno y los controles relevantes para identificar los riesgos de incorrección material. La NIA 265, por su parte, establece la importancia de comunicar a los responsables del gobierno y a la administración las deficiencias significativas identificadas en el control interno. De esta manera, la auditoría externa no sustituye el control interno, pero utiliza su evaluación para determinar la naturaleza, oportunidad y extensión de sus procedimientos.

La relación entre auditoría interna, administración, comité de auditoría y auditoría externa puede representarse como un sistema de aseguramiento. La administración es responsable de diseñar y mantener controles; la auditoría interna evalúa y recomienda mejoras; el comité de auditoría supervisa la calidad de la información y la independencia de las funciones de aseguramiento; y la auditoría externa proporciona

una opinión independiente sobre los estados financieros. La eficacia de este sistema depende de la coordinación, la independencia y la comunicación entre sus participantes.

No obstante, debe evitarse una interpretación equivocada: una opinión de auditoría sin salvedades no significa que la empresa esté libre de todo riesgo ni que sus controles sean perfectos. La auditoría proporciona seguridad razonable y se concentra en riesgos de incorrección material. Por ello, la organización debe mantener sus propios mecanismos de control y supervisión, incluso cuando contrata una auditoría externa.

A partir de las teorías revisadas, puede sostenerse que el control interno influye en el cumplimiento contable mediante tres vías principales. Primero, reduce la discrecionalidad y los conflictos de interés derivados de la relación de agencia. Segundo, facilita la adaptación de la organización a las presiones regulatorias, profesionales y sectoriales descritas por la teoría institucional. Tercero, transforma las exigencias normativas en prácticas operativas mediante los componentes del modelo COSO.

En consecuencia, el cumplimiento contable en las empresas panameñas no debería medirse únicamente por la existencia de estados financieros preparados bajo NIIF, por la contratación de auditores o por la presencia de manuales institucionales. También debe evaluarse la calidad del ambiente de control, la identificación de riesgos, la eficacia de las actividades de control, la circulación de información, la supervisión y la cultura ética de la organización.

De manera sintética, la relación propuesta puede formularse así: a mayor madurez del sistema de control interno, mayor capacidad organizacional para prevenir errores, detectar desviaciones, documentar juicios contables y demostrar el cumplimiento de las normas aplicables. Esta relación, sin embargo, puede verse condicionada por factores como el tamaño de la empresa, el sector económico, el nivel de formalización, la competencia del personal, la tecnología disponible, la concentración de la propiedad y la intensidad de la supervisión regulatoria.

Por tanto, el control interno debe ser entendido como una capacidad organizacional dinámica y no como una estructura estática. Su eficacia depende de la revisión continua, la adaptación a los cambios normativos y la disposición de la administración para corregir las deficiencias identificadas. En el caso panameño, esta perspectiva permite superar una visión meramente formal del cumplimiento y analizar cómo las empresas incorporan realmente las normas contables en sus procesos, decisiones y prácticas de gobierno corporativo.

Conclusiones

El análisis de las referencias consultadas permite concluir que el control interno constituye un elemento fundamental para garantizar la confiabilidad de la información financiera y el cumplimiento de las normas de contabilidad en las empresas panameñas. No debe entenderse únicamente como un conjunto

de procedimientos administrativos, sino como un sistema integrado en el que participan la junta directiva, la gerencia y los colaboradores de la organización. Su finalidad es proporcionar una seguridad razonable respecto al logro de los objetivos operativos, financieros y de cumplimiento.

Desde la perspectiva del modelo COSO, la eficacia del control interno depende de la articulación de cinco componentes: ambiente de control, evaluación de riesgos, actividades de control, información y comunicación, y supervisión. Estos componentes deben funcionar de manera interrelacionada y aplicarse en todos los niveles de la empresa. Por consiguiente, la existencia de manuales, políticas o formularios no garantiza por sí misma un control adecuado; es necesario que los procedimientos se ejecuten, se documenten, se revisen periódicamente y se ajusten a los riesgos específicos de cada organización.

En las empresas panameñas, el control interno adquiere especial importancia debido a la necesidad de preparar estados financieros conforme a las Normas Internacionales de Información Financiera o, cuando corresponda, a la Norma Internacional de Información Financiera para las Pequeñas y Medianas Entidades. El cumplimiento de estas normas exige que las transacciones sean reconocidas, medidas, registradas y presentadas de forma consistente y transparente. En este sentido, un sistema de control interno deficiente puede producir errores contables, omisiones, registros duplicados, alteraciones de información o estados financieros que no reflejen razonablemente la situación económica de la empresa.

La adopción de normas internacionales de contabilidad y auditoría ha contribuido a fortalecer la comparabilidad y la transparencia de la información financiera en Panamá. Sin embargo, la adopción normativa no equivale necesariamente a su cumplimiento efectivo. El verdadero desafío consiste en trasladar las disposiciones técnicas a las prácticas cotidianas de las empresas, mediante personal capacitado, sistemas contables adecuados, controles documentados y procesos de revisión independientes. Por ello, el cumplimiento contable debe evaluarse tanto desde el punto de vista formal (la existencia de políticas y registros) como desde una perspectiva práctica, relacionada con la aplicación real y sostenida de dichas normas.

Las Normas Internacionales de Auditoría también evidencian la estrecha relación entre el control interno y la evaluación de riesgos. La NIA 315 revisada orienta al auditor a identificar y valorar los riesgos de incorrección material, considerando las características de la entidad, su entorno, sus procesos y sus controles. Esta perspectiva resulta relevante para las empresas panameñas, porque permite reconocer que los riesgos no se limitan al fraude o al error contable, sino que pueden estar relacionados con deficiencias tecnológicas, falta de segregación de funciones, ausencia de conciliaciones, debilidades en la autorización de operaciones o insuficiente supervisión de la gerencia.

Asimismo, la Ley 280 de 2021 refuerza la importancia de la responsabilidad profesional del Contador Público Autorizado en Panamá. Esta legislación actualiza aspectos relacionados con la idoneidad profesional, la Junta Técnica de Contabilidad y la adopción de normas internacionales aplicables a los sectores privado y gubernamental. En consecuencia, el contador no debe limitarse a

registrar operaciones, sino que también debe contribuir a la calidad, integridad y transparencia de la información financiera, actuando conforme a principios técnicos y éticos.

La responsabilidad por el cumplimiento de las normas contables, no obstante, no recae exclusivamente en el contador. La administración de la empresa tiene la obligación de establecer un ambiente organizacional que promueva la ética, la rendición de cuentas y la observancia de los procedimientos. También debe proporcionar recursos para la capacitación del personal, actualizar los sistemas de información y garantizar que exista una adecuada separación entre las funciones de autorización, custodia, registro y supervisión. Por tanto, el cumplimiento contable es una responsabilidad institucional que requiere la participación coordinada de los distintos niveles de la organización.

El informe del Banco Mundial sobre las prácticas contables y de auditoría en Panamá demuestra la relevancia del marco regulatorio nacional y de la adopción formal de las Normas Internacionales de Auditoría. También destaca la existencia de determinadas obligaciones de auditoría para sociedades que superan ciertos niveles de capital o volumen de ventas. Este contexto confirma que las empresas panameñas deben asumir el control interno y la calidad de sus estados financieros como componentes esenciales de su gestión, y no solamente como requisitos impuestos por las autoridades o por terceros.

Un sistema de control interno eficaz favorece simultáneamente el cumplimiento contable, la prevención de irregularidades, la protección de los activos y la toma de decisiones empresariales. En las empresas panameñas, su fortalecimiento requiere integrar el marco COSO con las NIIF, la NIIF para las PYMES, las Normas Internacionales de Auditoría y la legislación nacional aplicable (Romero-Carazas & Colmenares, 2021). La combinación de estos instrumentos permite desarrollar sistemas de control más confiables y adaptados a las características, dimensiones y riesgos particulares de cada empresa.

Finalmente, puede afirmarse que el cumplimiento de las normas de contabilidad debe concebirse como un proceso permanente de mejora institucional. Las empresas no solo necesitan ajustarse a las disposiciones vigentes, sino también evaluar periódicamente la eficacia de sus controles, identificar nuevas amenazas y corregir oportunamente las deficiencias detectadas. De esta manera, el control interno deja de ser una actividad meramente administrativa y se convierte en una herramienta estratégica para fortalecer la transparencia, la sostenibilidad y la confianza en el sector empresarial panameño.

Referencias

Banco Mundial. (2011). *Panamá: Análisis de las prácticas contables y de auditoría: Informe sobre el cumplimiento de normas y códigos*. Banco Mundial. https://documents1.worldbank.org/curated/en/934101468067133336/pdf/625980WP00SPAN00Box0361486B0PUBLIC0.pdf

Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission. (2013). *Internal control—Integrated framework*. COSO.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147–160. https://doi.org/10.2307/2095101

Díaz, N. O. P. (2024). Control interno: Auditoría, riesgos y cumplimiento en los registros contables. *CPA Panamá, 2*(2), 87–94. https://doi.org/10.48204/2953-3147.5490

Estupiñán Gaitán, R. (2015). *Control interno y fraudes: Análisis de informe COSO I, II y III con base en los ciclos transaccionales* (3.ª ed.). Ecoe Ediciones.

International Auditing and Assurance Standards Board. (2019). *International Standard on Auditing 315 (Revised 2019): Identifying and assessing the risks of material misstatement*. International Federation of Accountants. https://www.iaasb.org/publications/isa-315-revised-2019-identifying-and-assessing-risks-material-misstatement

International Accounting Standards Board. (2025). *The IFRS for SMEs Accounting Standard* (3rd ed.). IFRS Foundation. https://www.ifrs.org/issued-standards/ifrs-for-smes/

International Ethics Standards Board for Accountants. (2024). *Handbook of the international code of ethics for professional accountants, including international independence standards*. International Federation of Accountants.

Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics, 3*(4), 305–360. https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X

Mantilla B., S. A. (2018). *Auditoría del control interno* (4.ª ed.). Ecoe Ediciones.

Rengifo Millán, M., & Cortez Guevara, A. M. (2023). *El control interno, riesgos del fraude y avances en la responsabilidad social empresarial: Estudios en pymes de América Latina y el Caribe*. Programa Editorial Universidad del Valle.

República de Panamá. (2021). *Ley 280 de 30 de diciembre de 2021, que regula el ejercicio de la profesión de Contador Público Autorizado*. *Gaceta Oficial Digital*, No. 29445-E. https://mici.gob.pa/wp-content/uploads/2022/05/Ley-280-Contador-P-blico-Autorizado.pdf

Romero Carazas, R., & Colmenares De Zavala, Y. M. (2021). Análisis de la evasión tributaria en el Perú. *Revista Contacto, 1*(2), 1–13. https://revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/article/view/2402

Universidad de Panamá. (2024). Una mirada general a las auditorías de cumplimiento y su influencia en la transparencia institucional. *Contraloría Fiscaliza, 1*(1), 122–132. https://revistas.up.ac.pa/index.php/contraloria_fiscaliza/article/view/5985

International Auditing and Assurance Standards Board. (2023). *International Standard on Auditing 265: Communicating deficiencies in internal control to those charged with governance and management*. International Federation of Accountants.

International Federation of Accountants. (2024). *2023–2024 handbook of international quality management, auditing, review, other assurance, and related services pronouncements*. IFAC.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Ricardo Eloy Rodríguez; **Investigación**: Ricardo Eloy Rodríguez; **Metodología**: Ricardo Eloy Rodríguez; **Redacción – Borrador orogianal**: Ricardo Eloy Rodríguez; **Redacción – revisión y edición:** Ricardo Eloy Rodríguez; **Autor de correspondencia:** Ricardo Eloy Rodríguez.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos. [Modifique los subrayado según sea el caso].

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 97 - 112
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Los ejes transversales en la formación integral en la educación superior Panameña

The transversal axes in comprehensive training in Panamanian higher education

Thèmes transversaux de la formation continue dans l'enseignement supérieur Panaméen

Temas transversais na formação integral no ensino superior Panamenho

Jackeline Ivonne Juárez
Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá.
jackeline.juarez@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-2677-3127

Nubia Ávila
Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá.
nubia.avila@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-6443-9421

Odessa Aranda
Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá.
odessa.aranda@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-3698-1141

Gilma Romero
Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá.
gilma.romero@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-4673-4678

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.9902

Recibido: 13/12/2025 **Aceptado:** 22/03/2026

RESUMEN

El perfil del profesor universitario debe estar estrechamente vinculado a los contenidos programáticos de sus cursos y en armonía con las condiciones de su labor académica. En este sentido, se proponen estrategias para fortalecer el ejercicio educativo y el rol docente, enfatizando la misión de orientar a los estudiantes para que se constituyan en individuos críticos, reflexivos y comprometidos con la transferencia social, capaces de resolver problemas en los ámbitos moral, social, económico y ecológico. La propuesta

busca identificar tanto las fortalezas en el dominio del conocimiento como la aplicación de dichos ejes en la programación semestral y de verano de los profesores del Centro Regional Universitario de San Miguelito-CRUSAM. A través de un diagnóstico analítico, se determina la efectividad de su implementación frente a las problemáticas del sector educativo. El diseño metodológico adoptado es no experimental, de enfoque mixto y alcance descriptivo, sustentado en una encuesta aleatoria simple aplicada a una muestra de 25 profesores. Los hallazgos muestran que un 88 % de los encuestados respondió de forma afirmativa respecto al conocimiento de los ejes transversales, mientras que el 12 % restante manifestó desconocer el concepto. Estos datos reflejan una base teórica existente, pero también señalan brechas en la formación del cuerpo docente. Se concluye la necesidad imperativa de capacitar a la población docente del CRUSAM en temáticas transversales específicas, tales como género, cultura ambiental, ética, equidad y diversidad, con el fin de potenciar el desarrollo profesional del profesor universitario.

Palabras clave: Competencias del docente, ejes transversales, enseñanza superior, estrategias educativas, formación del docente.

ABSTRACT

The profile of a university professor should be closely linked to the curricular content of their courses and in harmony with the conditions of their academic work. In this sense, strategies are proposed to strengthen educational practice and the teaching role, emphasizing the mission of guiding students to become critical, reflective individuals committed to social transfer, capable of solving problems in the moral, social, economic, and ecological spheres. The proposal seeks to identify both the strengths in the mastery of knowledge and the application of these cross-cutting themes in the semester and summer course planning of professors at the San Miguelito Regional University Center-CRUSAM. Through an analytical diagnosis, the effectiveness of their implementation in addressing the problems of the education sector is determined. The methodological design adopted is non-experimental, with a mixed-methods approach and descriptive scope, based on a simple random survey applied to a sample of 25 professors. The findings show that 88 % of the respondents answered affirmatively regarding their knowledge of the cross-cutting themes, while the remaining 12 % stated that they were unfamiliar with the concept. These data reflect an existing theoretical framework, but also highlight gaps in faculty training. The study concludes that there is an imperative need to train CRUSAM faculty in specific cross-cutting themes, such as gender, environmental awareness, ethics, equity, and diversity, in order to enhance the professional development of university professors.

Keywords: Faculty competencies, cross-cutting themes, higher education, educational strategies, faculty development.

RÉSUMÉ

Le profil d'un professeur d'université doit être étroitement lié au contenu de ses cours et en harmonie avec les conditions de son travail académique. Dans cette optique, des stratégies sont proposées pour renforcer

les pratiques pédagogiques et le rôle de l'enseignant, en mettant l'accent sur la mission de guider les étudiants vers l'acquisition d'un esprit critique et réflexif, engagés dans le transfert social et capables de résoudre les problèmes dans les domaines moral, social, économique et écologique. Cette proposition vise à identifier les points forts en matière de maîtrise des connaissances et d'application de ces thématiques transversales dans la planification des cours semestriels et d'été des professeurs du Centre universitaire régional de San Miguelito-CRUSAM. Au moyen d'un diagnostic analytique, l'efficacité de leur mise en œuvre pour répondre aux problématiques du secteur de l'éducation est déterminée. La méthodologie adoptée est non expérimentale, avec une approche mixte et une portée descriptive, fondée sur une enquête aléatoire simple menée auprès d'un échantillon de 25 professeurs. Les résultats montrent que 88 % des répondants ont affirmé connaître les thèmes transversaux, tandis que les 12 % restants ont déclaré ne pas être familiarisés avec ce concept. Ces données confirment un cadre théorique existant, mais mettent également en lumière des lacunes dans la formation du corps professoral. L'étude conclut à la nécessité impérieuse de former les enseignants du CRUSAM (Centre de recherche en sciences humaines et sociales) à des thèmes transversaux spécifiques, tels que le genre, la sensibilisation à l'environnement, l'éthique, l'équité et la diversité, afin de favoriser leur développement professionnel.

Mots-clés : Compétences professorales, thèmes transversaux, enseignement supérieur, stratégies pédagogiques, développement du corps professoral.

RESUMO

O perfil de um professor universitário deve estar intimamente ligado ao conteúdo curricular de seus cursos e em harmonia com as condições de seu trabalho acadêmico. Nesse sentido, propõem-se estratégias para fortalecer a prática pedagógica e o papel docente, enfatizando a missão de orientar os estudantes para que se tornem indivíduos críticos e reflexivos, comprometidos com a transformação social e capazes de solucionar problemas nas esferas moral, social, econômica e ecológica. A proposta busca identificar tanto os pontos fortes no domínio do conhecimento quanto na aplicação desses temas transversais no planejamento de cursos semestrais e de verão dos professores do Centro Universitário Regional de San Miguelito-CRUSAM. Por meio de um diagnóstico analítico, determina-se a efetividade de sua implementação no enfrentamento dos problemas do setor educacional. O desenho metodológico adotado é não experimental, com abordagem mista e escopo descritivo, baseado em um levantamento aleatório simples aplicado a uma amostra de 25 professores. Os resultados mostram que 88 % dos respondentes responderam afirmativamente quanto ao conhecimento dos temas transversais, enquanto os 12 % restantes afirmaram desconhecer o conceito. Esses dados refletem um arcabouço teórico existente, mas também destacam lacunas na formação docente. O estudo conclui que há uma necessidade imperativa de capacitar o corpo docente de cursos de extensão universitária em temas transversais específicos, como gênero, consciência ambiental, ética, equidade e diversidade, a fim de aprimorar o desenvolvimento profissional de professores universitários.

Palavras-chave: Competências docentes, temas transversais, ensino superior, estratégias educacionais, desenvolvimento docente.

Introducción

La práctica docente a nivel superior es una labor altamente compleja, que trasciende los límites del área de especialidad y la función didáctica, para situarse en una intersección dinámica filosófica, histórica, valorativa, política y sociocultural, derivando en un agente ético y multidimensional. (Vergara, 2016).

En ese contexto, Morales, (2022), señala que "La enseñanza es una actividad académica que implica más que una simple transmisión de información. Un profesor debe diseñar, planificar y adaptar los contenidos y las actividades de sus clases para solucionar las posibles necesidades de los estudiantes, utilizando diversos métodos, materiales y recursos". (pág,2).

A nivel superior, el profesor debe enfocarse en la formación de profesionales competentes capaces de desempeñarse en ámbitos prácticos más allá de la teoría. Resulta fundamental equilibrar los conocimientos específicos con habilidades transversales, como el análisis crítico e intelectual, integrando los contenidos curriculares con las herramientas y métodos, para garantizar una formación que genere mejoras frente a los cambios que impactan a la sociedad.

Paulo Reglus Neves Freire, permanente defensor de la pedagogía crítica, plantea que el docente debe ejercer una labor puramente humana, liberadora, de amor y de esperanza. Él planteó los principios de la pedagogía liberadora, que abogaba por la alfabetización y la educación popular. (Ocampo, 2008).

Un estudio similar sustentó el profesor Bolívar Franco Rodríguez (2015), en su tesis de maestría, indicando que:

> Según la investigación sobre la aplicación de los ejes transversales en el currículo del Centro Regional Universitario de Los Santos-CRULS (2010-2015), el 95 % de los profesores de esta unidad académica no utiliza, ni aplica los ejes transversales en su planeamiento y contenidos; por otro lado, un 58 % desconoce los mismos. (pág. 95).

Franco sugiere la promoción y capacitación sobre estas temáticas, mediante la elaboración, uso y aplicación de un documento didáctico que facilite la orientación, capacitación y formación de profesores en este nivel universitario, mediante talleres y seminarios.

Esta investigación se desarrolló con el objetivo principal de indagar si el cuerpo docente del Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) conoce el rol de los ejes transversales, y si los han aplicado en su programación académica. El estudio se sustenta en la necesidad de fortalecer la estructura del CRUSAM, alineándose con las exigencias contemporáneas de la educación superior, donde la

transversalidad (ética, ambiente, tecnología, derechos humanos, entre otros) permite que el egresado sea no solo un técnico, sino un ciudadano responsable.

La importancia de este estudio radica en tres ejes fundamentales:

a) **La pertinencia institucional**: La Universidad de Panamá ha integrado los ejes transversales en su modelo pedagógico para formar profesionales integrales. Sin embargo, existe una brecha entre la teoría curricular y la percepción docente que este estudio busca identificar.

b) **Valor académico:** Al examinar la preparación de los profesores, se interpreta información aprovechable para la elaboración de estrategias de capacitación adaptadas a la realidad de cada facultad.

c) El impacto social: La transversalidad (ética, ambiente, tecnología, derechos humanos) es lo que permite que un egresado no solo sea un técnico, sino un ciudadano responsable.

Garantizando el dominio de estos conceptos el docente puede robustecer su práctica pedagógica fortaleciendo la formación que recibe el estudiante en toda su formación académica, cultural y social.

En esta investigación se incluyen elementos y herramientas que el profesor universitario debe tener en cuenta en su práctica de orientación y formación, para que sus estudiantes tengan competencias, y sepan desempeñarse como individuos pensantes y como agentes multiplicadores en la búsqueda y solución de problemas importantes del entorno moral, social, económico y ecológico como son: las normas legales reglamentos, manuales de procedimientos, que rigen los códigos de conducta de la comunidad universitaria. La temática sobre ejes transversales, es esencial en la educación superior, porque funciona frente a los desafíos medio ambientales y socioculturales que se replican a nivel mundial, la aplicabilidad de estos estimulan la reflexión, el pensamiento crítico y la atención hacia la búsqueda de soluciones de esos problemas latentes en la comunidad universitaria.

Estos ejes transversales están al alcance de los profesores universitarios para su uso y aplicación en el entorno educativo, apoyando al profesor, tanto en la presencialidad, en la virtualidad, y en la educación a distancia, dentro de las nuevas corrientes educativas.

Los ejes transversales en la educación superior

Los ejes transversales descritos engloban desafíos que afectan a todas las poblaciones a nivel mundial y local, ante esto, los profesores deben articular soluciones a partir de la reflexión y el saber científico.

Los ejes transversales en el constante ir y devenir del contexto educativo se han convertido en instrumentos que vinculan la interdisciplinariedad, adecuándose al currículo, áreas del conocimiento y de

temas que se contemplan en la formación de los individuos, dirigiéndose hacia los aspectos ambientales, sociales, y de buena salud. (Red Educa, s/f).

La labor docente universitaria debe asumir un rol activo frente a los desafíos globales, que permean el contexto local. Por ello, el profesor a través de su enseñanza debe promover la reflexión profunda sobre las causas de la problemática socioambiental, como identificar las barreras estructurales que obstaculizan su resolución, en este proceso la incorporación de ejes transversales se materializa de forma efectiva mediante el cultivo de valores y actitudes éticas (Universidad de Costa Rica, 2017).

Es imperativo que el desempeño de la labor del profesor incorpore elementos como la equidad de género, la conciencia ambiental, cultural, y el respeto a la diversidad. elementos que deben articularse coherentemente en torno al paradigma del Desarrollo Humano Sostenible. Según Franco (2015), en consecuencia, los temas que deben agregarse a la plataforma curricular como temas actuales en la formación universitaria, son: "la educación ambiental, educación para la salud y educación sexual, educación para la paz, educación vial, la educación moral y cívica ".

El profesor debe incluir y adecuar en los contenidos de su programación regular o en el desarrollo de sus contenidos, la conservación ecológica, debido a la creciente degradación del ambiente subraya la urgente necesidad de que los docentes en todos los niveles asuman en la planificación de sus cursos la temática de la educación ambiental como un pilar fundamental de la formación básica e integral de los estudiantes, a fin de sensibilizarlos sobre los problemas del entorno y la resolución de problemas ecológicos (Tamayo, 2017).

Ejes Transversales aplicables en la educación superior panameña

1. **La Carta Magna panameña,** tiene 328 artículos que rigen los aspectos legales fundamentales; estos norman, estructuran y organizan los deberes, los derechos fundamentales y administrativos de los ciudadanos del país. La Constitución Política de Panamá, presenta claramente en el Capítulo 5º las normas que todo docente debe conocer y aplicar, referentes a la educación panameña (Constitución Política de la República de Panamá, 2016).
2. **La III Conferencia Mundial (CMES 2022) de la UNESCO**, actualiza la hoja de ruta centrada en la **inclusión que permite** garantizar el acceso equitativo y la multiplicidad del individuo. Sugiere la apropiación de la educación superior a la era tecnológica mediante la transformación digital. Y en la misma vía hace serías recomendaciones sobre la alineación de las instituciones superiores con los ODS, a través de la sostenibilidad. Temas de la educación superior de importancia latente, planteando la priorización y la transformación, incluyendo el sector educativo del tercer nivel. Siguiendo estos principios, se han generado y aprobado diversos proyectos de investigación, incluyendo propuestas legales que han impulsado reformas innovadoras en la educación superior pública y particular para alinearlas con los desafíos globales actuales. (UNESCO, 2022).
3. La **Ley 24 del 14 de julio de 2005**, Orgánica de la Universidad de Panamá (Gaceta Oficial N°25,344), fundamenta el **Estatuto Universitario** como estructura base del reglamento interno. Este marco

normativo rige el funcionamiento, la conducta y proceder de los estudiantes, personal administrativo y profesores; asegurando el respeto mutuo y acatamiento de la reglamentación institucional. (Ley Nº 24, 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá).

4. Los lineamientos de la Agenda 2030, establecida por las Naciones Unidas en septiembre de 2015, donde se implementaron **17 Objetivos de Desarrollo Sostenible**, para alcanzar un equilibrio global, cuya meta es erradicar las desigualdades, proteger la naturaleza y la seguridad de los individuos, asegurando que cada persona puede vivir en un clima de bienestar, justicia y paz. En la Universidad de Panamá se creó en 2017 el Observatorio para el seguimiento de los ODS, siendo una plataforma clave que monitorea y promueve la generación de investigaciones, informes, organización de actividades que impulsen esta agenda de sostenibilidad en la Universidad de Panamá y en el país. Estos ejes temáticos deben ser incluidos en el planeamiento didáctico de todos los profesores universitarios. En especial el ODS Nº. 4: que tiene que ver con la educación de calidad. En general, salvar el medio ambiente es un problema de todos. (PNUD, 2021).
5. **El Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria** creado por la Ley 52 del 26 de junio de 2015, que rige actualmente, (derogó la Ley 30 que creó formalmente el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá**)**. CONEAUPA entidad rectora que garantiza el perfeccionamiento y desarrollo contínuo**,** regulando, evaluando, y acreditando la excelencia de los estudios superiores en Panamá. (Ley Nº 52, 2015).
6. La creación del **Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (IESALC-UNESCO)** en 2001, ha constituido en puente de diplomacia académica, dinamizando la producción de informes y estudios clave que muestran la realidad educativa de cada país, permitiendo identificar las brechas y tendencias que la educación superior enfrenta a nivel global.
7. **Diagnóstico de la educación superior en Panamá: Retos y oportunidades**, estudio patrocinado y publicado en el 2021 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) conjuntamente con el Ministerio de Educación-MEDUCA siendo un documento actualizado de referencia clave que presenta la situación real de los estudios superiores, públicos y privado. Su objetivo central es identificar áreas de aprovechamiento estratégico para impulsar transformaciones significativas en el desarrollo del sector académico nacional. (Reisberg, 2021).
8. **El Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2025-2029**, del Gobierno Nacional (PENCYT), articula la estrategia económica y social del gobierno nacional para la promoción apropiación del conocimiento científico , mediante actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante la divulgación científica, con el objetivo de mejorar la educación y formación en áreas específicas como: ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas acciones prioritarias destinadas a impulsar la creación de empleo, a mitigar el desaceleración del crecimiento económico, como a disminuir la informalidad, cuyo objetivo es combatir los problemas socioeconómicos. Este documento pretende que las distintas entidades del sector público implementen programas donde prevalezca la coordinación para lograr cambios positivos en estructuras estatales. (Ministerio de Economía y Finanzas, 2025).
9. **Legislación vigente en defensa de los derechos de la mujer:** La ley 375 del 8 de marzo de 2023 crea el Ministerio de la Mujer, institución oficial responsable de liderar iniciativas orientadas a

erradicar toda forma de hostigamiento, maltrato y discriminación contra la mujer, este ministerio ha promulgado más de 22 leyes que versan con los compromisos legales internacionales adquiridos por Panamá, por el respeto a los derechos y la dignidad de las mujeres, basados en la Ley Nº 82 de 2013, que estableció en su momento, urgentes medidas de prevención frente a la violencia y femicidio, reformando la legislación penal para caracterizarlo y condenar los agravios contra la mujer.

10. **La Educación 5.0**, representa la evolución del modelo educativo que articula la tecnología avanzada con el desarrollo emocional y ético de los estudiantes, promueve el trabajo grupal, la creatividad, la gestión de conflictos y busca soluciones alineados con la sostenibilidad, estos dos conceptos, aunque distintos, están interconectados y se complementan en su enfoque para moldear el futuro del desarrollo humano y del progreso social. La Educación 5.0 se perfila en desarrollar las competencias, habilidades, mentalidad y adaptabilidad precisas para que el ser humano se desempeñe dentro de un universo en constante cambio y evolución. En la Educación 5.0, se tiene a la disponibilidad de tecnologías avanzadas, insights basados en datos y experiencias de aprendizaje inmersivas enriquece el proceso educativo, permitiendo los principios para que el aprendizaje sea personalizado, holístico y continuo. (Cordero, 2024).
11. **Diversidad e inclusión,** enmarcadas dentro de las legislaciones: **Ley 42 de 1999 (discapacidad),** dictamina que, en todo Panamá se debe atender la obligatoriedad de ofrecer educación inclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales y adaptar la enseñanza a todos los panameños con estas necesidades. La Universidad de Panamá cuenta dentro de sus instalaciones (en Curundú) con la Oficina de Equiparación de Oportunidades (OEO), instaurada en 2009, con el fundamento principal de promover la inclusión de individuos con discapacidad, asegurándose igualdad de acceso a la comunidad universitaria, permanencia y promoción educativa. Por otro lado la **Ley 88 de 2010, fue creada para promover la educación en el lenguaje indígena,** con el firme propósito de salvaguardar la identidad cultural de las etnias indígenas panameñas. (Ley Nº 88, 2010).

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo un diseño observacional (no experimental) de carácter sincrónico (transversal), mediante un alcance descriptivo, integrando herramientas cualitativas y cuantitativas bajo un enfoque mixto. Ya que la intención era analizar el conocimiento y el desempeño aplicando los ejes transversales en la práctica pedagógica por los profesores de este Centro Regional Universitario.

Población y muestra

La población objetivo estuvo constituida por el cuerpo docente del CRUSAM. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando inicialmente a 37 profesores. De este grupo, se obtuvo una participación efectiva de 25 docentes (67.5 % de tasa de respuesta), quienes completaron el instrumento de forma voluntaria. A pesar del tamaño de la muestra, se garantizó la representatividad disciplinar mediante la inclusión de académicos de las facultades de Arquitectura y Diseño, Informática, Ciencias de la Educación, Humanidades, Administración de Empresas, Derecho y Economía.

Instrumento y recolección

Se aplicó el cuestionario estructurado titulado "El profesor universitario y los ejes transversales", administrado digitalmente a través de Google Forms durante los días 27 y 28 de febrero de 2023. El instrumento se dividió en dos secciones: 1) Variables sociodemográficas y de adscripción académica; 2) Dimensión cognitiva y operativa sobre el uso e importancia de los ejes transversales en la Universidad de Panamá. Se revisó literatura institucional, apoyada por legislación relacionada, para evidenciar la validez del contenido presentado.

Análisis de datos

La información cuantitativa fue procesada mediante estadística descriptiva para la generación de frecuencias y porcentajes. El componente cualitativo del enfoque mixto se integró en la fase de discusión, donde los hallazgos fueron contrastados con el modelo educativo vigente y la teoría pedagógica contemporánea.

Tabla 1

Indicadores del Instrumento

Objetivo General	Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos	Fuentes
Conocer las fortalezas, conocimiento y aplicación de los ejes transversales en la programación semestral de los profesores del CRUSAM.	Identificar las ventajas de la utilización de los ejes transversales por los profesores del CRUSAM. Determinar mediante un diagnóstico analítico si la aplicación de los ejes transversales por los profesores del CRUSAM es provechosa.	Profesores que conocen los Ejes Transversales en la educación superior. Profesores que aplican los Ejes Transversales en sus respectivos cursos en el CRUSAM.	Encuesta: preguntas sobre aspectos generales: sexo, facultad y carrera en la que enseña). Preguntas sobre el conocimiento que poseen los profesores sobre los ejes transversales en el CRUSAM.	Profesores del CRUSAM. Bibliografía consultada Entrevistas Observaciones

Nota: Se analizaron las respuestas y los resultados de las preguntas sometidas, el uso de estos formularios de Google Forms en la web ayuda considerablemente, la tabulación y elaboración de las gráficas y cuadros es de manera automática, este material permitió el análisis, la discusión, la redacción, la elaboración de las conclusiones, recomendaciones y posibles propuestas, soluciones o líneas de acción. Fuente: Propia

Resultados

Se presentan los resultados de las encuestas expuestas al cuerpo docente del CRUSAM de la Universidad de Panamá.

Tabla 2

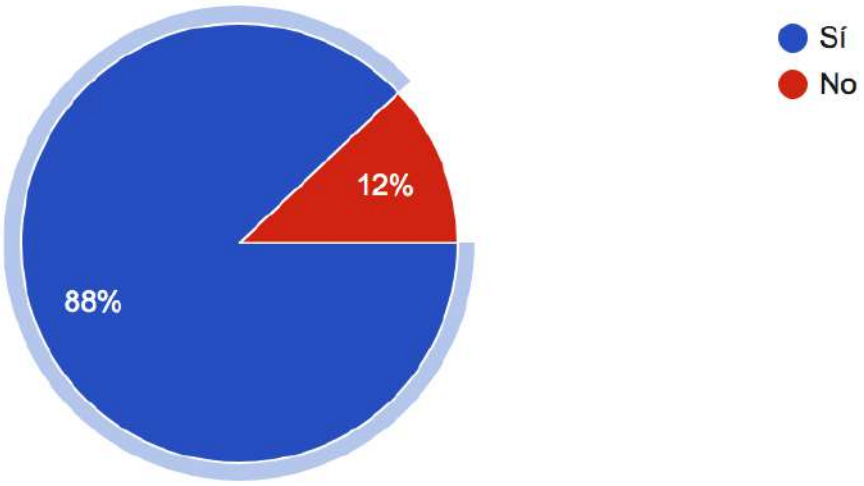
Facultad a la que pertenecen los profesores encuestados

Profesores encuestados por facultad	
Facultad	**encuestados**
Arquitectura y Diseño	13
Psicología	1
Administración Pública	1
Humanidades	1
Informática	1
Administración de Empresas y Contabilidad	1
Derecho	2
Economía	2
Ciencias de la Educación	2
Comunicación Social	1
Total	**25**

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

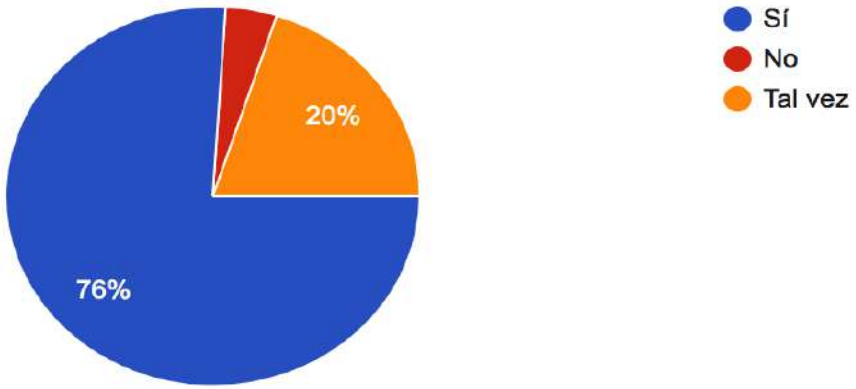
Conocimiento sobre los ejes transversales



La figura 1 proporciona resultados sobre el conocimiento sobre los ejes transversales por los profesores, veintidós (22) de los profesores 88 % los conoce y el resto, tres profesores (3) 12 % los desconoce.

Figura 2

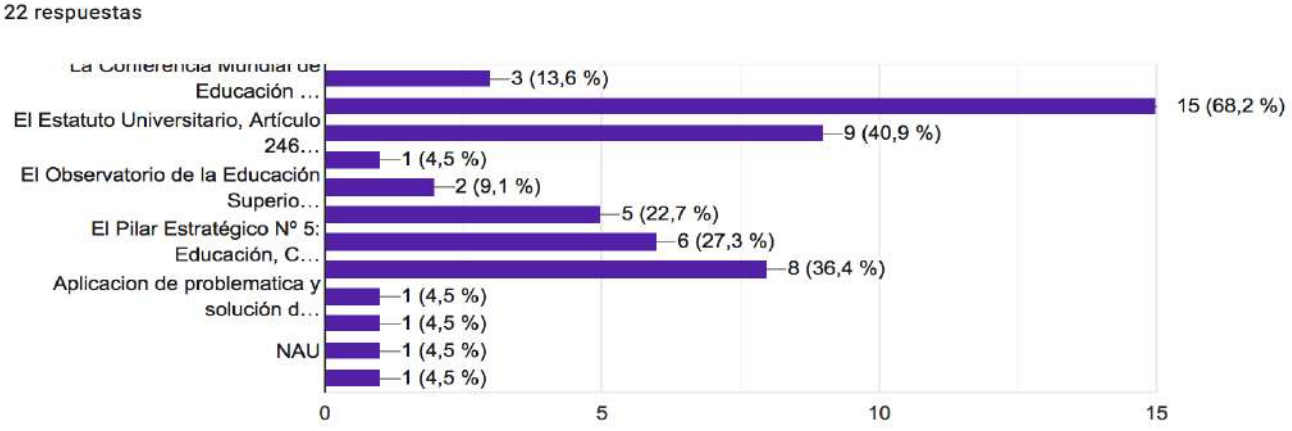
Importancia de los ejes transversales en la educación



En la figura 2, se representa a diecinueve (19) profesores, que en términos porcentuales equivale al 76 %, señalan que son importantes, mientras uno (1) de ellos 4 % indica que no son importantes, y otros cinco (5) 20 % indican que tal vez.

Figura 3

Ejes transversales utilizados por los profesores



Esta figura 3 presenta un listado de ejes transversales que se considera deben conocer los profesores universitarios, los resultados indican que quince (15) el 68 % de los profesores, señalan que han utilizado los ODS en el desarrollo de sus clases.

Nueve (9), 40,9 % de los profesores encuestados han utilizado el Estatuto de la Universidad de Panamá; ocho (8) profesores encuestados 36,4 % de los encuestados indican que han utilizado la Constitución Política de la República de Panamá, seis (6) 27,3 % indica que han utilizado el Pilar Estratégico No. 5 del Plan del Gobierno Nacional. Esta información confirma el conocimiento que tienen los profesores y la importancia que ellos le dan en utilizar los ejes transversales en la educación superior.

Tabla 3

Otros ejes transversales utilizados por los profesores del CRUSAM

Categoría Emergente	Descripción de la Respuesta Docente
Valores y Ética	Sugieren un mejor enfoque sobre el tema de la educación ética, moral, y fundamentos sobre los valores.
Salud y Bienestar	Inclusión de planes de seguridad post-pandemia COVID-19 y salud mental
Género y Derechos	Integración del enfoque de género, desarrollo humano y sexualidad.
Competencias Básicas	Fomento de la lectura como eje fundamental del aprendizaje.

Nota: Se le pidió, a los profesores que agregaran otros ejes transversales que consideraban eran importantes en la educación superior y los añadidos fueron: educación ética y moral, seguridad y salud, desarrollo humano y sexualidad, enfoque de género, la lectura, fundamentos teóricos y conceptuales de los valores en el currículo, de entre otros. Fuente: Propia

Discusión

El análisis de los datos recolectados en el Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) manifestó conocimiento favorable respecto a la transversalidad curricular. El hecho de que el 88 % de los docentes afirma conocer los ejes transversales sugiere una alineación con las tendencias globales de la educación superior, donde estos no se ven como contenidos aislados, sino como "fundamentos para la práctica pedagógica que integran el ser, el saber y el hacer" (Correa, et al, 2020).

Este dominio conceptual es el primer paso crítico para lo que Sanz (2020) define como una práctica académica social e integralmente relevante, capaz de responder a los retos del entorno nacional y global.

Sin embargo, la marcada concentración de la muestra en la Facultad de Arquitectura y Diseño 52 %, plantea una limitación metodológica que debe discutirse. Según Martínez et al. (2025), el éxito de la innovación curricular depende de la creatividad y planeación del docente de forma interdisciplinar. Al haber una baja participación de otras áreas (como Informática o Derecho), existe el riesgo de que la transversalidad en el CRUSAM se esté desarrollando de forma asimétrica. Como bien señala Moreno Córdoba (2024) en sus investigaciones dentro de la Universidad de Panamá, los ejes transversales deben estar vinculados directamente con el desarrollo de competencias cognitivas y sociales específicas de cada carrera; por lo tanto, una visión mayoritariamente arquitectónica de la transversalidad podría no ser aplicable o funcional para el resto de las disciplinas del centro.

Por otro lado, el 12 % de docentes que manifiestan desconocimiento representa una brecha que no puede ignorarse. De acuerdo con Molina et al. (2020), la transversalidad es una herramienta de reconstrucción de prácticas ante problemáticas globales. Si una parte de la planta docente desconoce estos ejes, se fractura la continuidad del proyecto educativo institucional.

Este hallazgo coincide con las advertencias de la CEPAL (2024) hacia el entorno de la educación superior en América Latina, donde la falta de uniformidad en la capacitación docente sigue siendo una barrera para lograr una formación ciudadana integral. En consecuencia, el conocimiento reportado en este

estudio debe ser el motor para una transición de la alfabetización teórica hacia una aplicación didáctica real en el aula. (pág, 44).

Conclusiones

El Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) posee un capital intelectual consciente de la importancia de los ejes transversales 88 %, cumpliendo con la premisa de Jáuregui (2018) de que la transversalidad es un instrumento para conectar saberes de manera coherente.

La disparidad en la participación por facultades indica que la cultura de la transversalidad podría estar más arraigada en áreas creativas y de diseño. Esto exige una intervención institucional, y no debe ser una acción aislada, sino una política institucional que garantice la formación de profesionales integrales, éticos y comprometidos con los desafíos del desarrollo sostenible en Panamá. Con conocimiento y que promueva una integración holística en toda la unidad académica.

El desconocimiento del 12 % de la muestra, justifica la implementación de estrategias de formación continua. Como sugiere Visa (2025), la transversalidad motiva la innovación en los procesos de enseñanza; por tanto, cerrar esta brecha es imperativo para estandarizar la calidad educativa del centro.

Los resultados subrayan la necesidad de futuros estudios que evalúen no solo el qué (conocimiento), sino el cómo (aplicación) de estos ejes, asegurando que la educación en el CRUSAM responda efectivamente a la demanda de profesionales integrales que exige la sociedad panameña actual.

Recomendaciones

- Dentro del marco de responsabilidades que tiene la Universidad de Panamá como ente promotor de la resolución y atención a las dificultades que aquejan a la humanidad, de gran importancia es seguir motivando a la comunidad universitaria, principalmente a los nuevos estudiantes que ingresan, hasta los profesores del entorno educativo en la concienciación y creación de planes y estrategias para lograr a corto, mediano y largo plazo individuos con una amplia conciencia, en pro y por un Panamá mejor para todos.

- La instancia universitaria aparte de cumplir y ser un lugar de transferencia de conocimientos, constituye un centro dinámico de investigación, vinculación comunitaria y aprendizaje permanente. El profesor universitario debe ser capaz de brindar contenidos de calidad, debe contar con herramientas y nociones andragógicas para el buen y satisfactorio desempeño de los profesores en el nivel superior. Integrar temas de la carrera o especialidad y relacionarlos con la problemática actual, formar individuos pensantes, críticos que investiguen.

- Como meta en la docencia superior: la enseñanza universitaria debe favorecer la exitosa inserción profesional del individuo, partiendo de los contenidos ofertados orientando la enseñanza unificada

con la práctica, el pensamiento crítico y creativo y en la actualidad el manejo apropiado de las tecnologías de la comunicación. Indica la profesora Margarita Mauri, doctora en filosofía y profesora titular de ética en la Universidad de Barcelona. Premio extraordinario de licenciatura. (Mauri, 2001).

- Se recomienda que las unidades académicas, centros de investigación, asociación de profesores, coordinaciones de cultura, extensión, de entre otras organicen conferencias, Webinar, podcast, foros, talleres, seminarios, diplomados para que los profesores conozcan y manejen la temática de los ejes transversales, de manera que les ayude en el desarrollo de sus clases, y complementar con la emisión de material informativo e ilustrativo.

Agradecimiento

La elaboración de esta investigación no hubiese sido posible, sin la colaboración de los profesores del Centro Regional Universitario de San Miguelito-CRUSAM, de la Universidad de Panamá, quienes tomaron de su valioso tiempo para responder a los ítems propuestos.

Referencias

CEPAL. (2024). *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe: el futuro es el presente del pasado.* Un panorama del inicio de los años 2020 desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe-regional-12-07.pdf

Asamblea Nacional. (1972). *Constitución Política de la República de Panamá* https://ministeriopublico.gob.pa/wp-content/uploads/2016/09/constitucion-politicaconindice-analitico.pdf

Cordero, M. (2024). *Educación 5.0: IE e IA en la educación universitaria*. *Revista Digital*

Correa, J., Guzmán, M., Marín, R. (2020). La transversalidad como estrategia de integración curricular en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82 (1), 105-122.*

Franco, B. (2015). *La Aplicación de los Ejes Transversales en el Currículum Universitario: Caso del Centro Regional Universitario de Los Santos (CRULS) 2010-2015.* Tesis de Maestría en Currículo. Universidad de Panamá.

Jáuregui, J. (2018). *Estrategias didácticas para la formación integral: El reto de la transversalidad*. Editorial Académica Universitaria.

Ley 42 de 1999. Por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. 27 de agosto de 1999. Gaceta Oficial: 23876. Panamá. https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/blogs.dir/cendoj/codigo_judicial/leyes_modifican/42_1999.pdf

Ley 24 de 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá. 14 de julio de 2005. Panamá. Gaceta Oficial: 25344. https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/24-de-2005-jul-18-2005.pdf

Ley 88 de 2010. Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe. Gaceta Oficial Digital, viernes 26 de noviembre de 2010. Panamá. https://www.gacetaoficial.gob.pa/storage/gacetas/2010/11/26669_A/GacetaNo_26669a_20101126.pdf

Ley 82 de 2013. Que adopta medidas de prevención contra la violencia en las mujeres y reforma el código penal para tipificar el femicidio y sancionar los hechos de violencia contra la mujer. Gaceta Oficial Digital, jueves 24 de octubre de 2013. Panamá. https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/uploads/2016/11/Ley-82-de-2013.pdf

Ley 52 de 2015. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá. Gaceta Oficial: 27813-B, del 26 de junio de 2015. https://vlex.com.pa/vid/ley-52-2015-crea-1053719235

Ley 375 de 2023. Por la cual se crea el Ministerio de la Mujer, y se dictan otras disposiciones legales acordes con políticas, programas, y todo lo referente a la violencia y acoso a las mujeres. Gaceta Oficial Digital, miércoles 08 de marzo de 2023. Panamá. https://www.mingob.gob.pa/wpcontent/uploads/2024/07/ley375-de-2023-que-crea-el-ministerio-de-la-mujer-y-dicta-otras-disposiciones.pdf

Martínez, L., Sánchez, A., Pérez, K. (2025). *Innovación y currículo: El papel de los ejes transversales en la formación profesional del siglo XXI*. *Journal of Modern Education Research*, *12(2), 45-60.*

Morales, K. F. (2022). *La práctica docente en la educación superior en la era de la inteligencia artificial generativa*. Obtenido de https://astraeditorialshop.com/wp-content/uploads/2025/09/15_La-practica-docente.pdf

Mauri, M. (2001). *Los aspectos morales en la docencia universitaria*. Ars Brevis.

Ministerio de Economía y Finanzas. (2025). *El Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2025- 2029, del Gobierno Nacional.* https://www.mef.gob.pa/plan-estrategico-de-gobierno/

Molina, G. (2020). *Desafíos de la formación docente ante los ejes transversales en tiempos de crisis. Educación y Humanismo, 22(39), 1-18.*

Moreno, J. (2024). *Evaluación de las competencias transversales en el currículo de la Universidad de Panamá: Un estudio desde la perspectiva docente* (Tesis de Maestría). Universidad de Panamá.

Ocampo, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, pp. 57-72.* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Informe Anual.* ONU. https://annualreport.undp.org/2021/es/

Red Educa. (s/f). *Los ejes transversales. Glosario de términos*. Universidad de Nebrija.

Reisberg, L. (2021). *Diagnóstico de la educación superior en Panamá: Retos y oportunidades*. https://doi.org/10.18235/0003329

Sanz, M. (2020). *La transversalidad en el aula: Guía para docentes de educación superior*. Ediciones Universitarias.

Tamayo, M. (2017). *Una reflexión sobre el perfil del profesor universitario en la sociedad actual. Revista Oratores*, (5).

UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO*. Barcelona, 18-20 de mayo de 2022. https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference

Universidad de Costa Rica. (2017). *Ejes Transversales en los Planes de Estudio de la Universidad de Costa Rica.* Ambiente y Gestión Integral del Riesgo Condición de Discapacidad Equidad de Género. Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica. Universidad de Costa Rica.

Vergara, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados. Revista CUMBRES*. Universidad de Guadalajara, México. https://vicinvestigacion.up.ac.pa/sites/vicinvestigacion/files/2019

Visa, R. (2025). *Metodologías activas y ejes transversales: Una simbiosis necesaria para la innovación pedagógica. Revista Internacional de Pedagogía*, *15(4), 210-228.*

Declaración de Autoría

Conceptualización: Jackeline Ivonne Juárez, Nubia Ávila, Odessa Aranda y Gilma Romero. **Investigación:** Jackeline Ivonne Juárez, Nubia Ávila, Odessa Aranda y Gilma Romero; **Metodología:** Jackeline Ivonne Juárez. **Redacción –Borrador original:** Jackeline Ivonne Juárez. **Redacción –revisión y edición**: Jackeline Ivonne Juárez, Nubia Ávila y Odessa Aranda. **Autora de correspondencia:** Jackeline Ivonne Juárez.

Conflicto de interés

Las autoras de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 113 - 131
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias curriculares y didácticas para la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales de Colombia entre 2015 y 2025: revisión sistemática

Curricular and didactic strategies for the teaching of mathematics in rural contexts of Colombia between 2015 and 2025: a systematic review

Stratégies curriculaires et didactiques pour l'enseignement des mathématiques dans les contextes ruraux de Colombie entre 2015 et 2025: une revue systématique

Estratégias curriculares e didáticas para o ensino de matemática em contextos rurais da Colômbia entre 2015 e 2025: revisão sistemática

Durley Adriana Peña Fandiño
University of Technology and Education, Doctorado en Ciencias Educación, Colombia
durley.penaf2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0004-5592-6705

Marcela Aravena Domich
Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
domich2@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-6951-0960

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8805

Recibido: 12/11/2025 **Aceptado:** 20/03/2026

RESUMEN

El resumen en artículos científicos constituye una síntesis clara, precisa y estructurada del contenido del trabajo, con el objetivo de ofrecer al lector una visión general y comprensible de los aspectos más relevantes. Generalmente se recomienda que esté organizado en torno a cinco elementos fundamentales: primero, la introducción o contexto, donde se enmarca el tema y se señala la importancia del estudio o el problema abordado; segundo, los objetivos o propósitos, que indican con claridad qué se busca demostrar, analizar o descubrir; tercero, la metodología, que describe de manera breve los enfoques, procedimientos, población o muestras, instrumentos y técnicas empleadas; cuarto, los resultados principales, que deben exponerse con concisión, resaltando los hallazgos más significativos y su aporte al conocimiento; y quinto, las conclusiones o implicaciones, donde se sintetizan los aportes, limitaciones y posibles aplicaciones de la investigación, así como su relevancia en el campo disciplinar. Además, se aconseja evitar citas bibliográficas, tablas o figuras dentro del resumen, dado que debe ser autónomo y comprensible por sí mismo. La extensión usual oscila entre 150 y 250 palabras, según las normas de cada revista o institución, y se recomienda redactarlo en tiempo pasado, de forma impersonal y en un solo párrafo, para mantener claridad y coherencia.

Palabras clave: educación rural, enseñanza de las matemáticas, currículo, didáctica, ruralidad colombiana

ABSTRACT

This research article, acknowledging the technological advances in education, presented a systematic review of the literature on curricular and didactic strategies implemented for the teaching of mathematics in rural contexts of Colombia. The objective was to analyze the existing body of knowledge on curricular and didactic strategies implemented in Colombian rural contexts between 2015 and 2025 for the teaching of mathematics. Based on the PRISMA 2020 guidelines and the SPIDER model, 20 studies conducted between 2015 and 2025 were analyzed, addressing educational practices in scenarios characterized by low connectivity and infrastructure limitations. The results evidenced central trends: the effectiveness of contextualized strategies; the growing use of *offline* digital resources; gamification; curriculum recontextualization; and teacher training. It was concluded that digital equity in Colombian rural areas depends less on device access and more on curricular relevance and didactic innovation, which, in turn, is conditioned by teacher training.

Keysword: rural education, mathematics teaching, curriculum, didactics, Colombian rurality.

RÉSUMÉ

Cet article de recherche, conscient des avancées technologiques en éducation, a présenté une revue systématique de la littérature sur les stratégies curriculaires et didactiques mises en œuvre pour l'enseignement des mathématiques dans les contextes ruraux de Colombie. L'objectif fut d'analyser le corpus de connaissances existant sur les stratégies curriculaires et didactiques appliquées dans les contextes ruraux colombiens entre 2015 et 2025 pour l'enseignement des mathématiques. Basé sur les lignes directrices PRISMA 2020 et le modèle SPIDER, 20 études menées entre 2015 et 2025 furent analysées, abordant les pratiques éducatives dans des scénarios caractérisés par une faible connectivité et des limitations d'infrastructure. Les résultats ont mis en évidence des tendances centrales : l'efficacité des stratégies contextualisées; l'utilisation croissante de ressources numériques *hors ligne* ; la ludification (gamification) ; la recontextualisation des programmes ; et la formation des enseignants. Il a été conclu que l'équité numérique dans la ruralité colombienne dépend moins de l'accès aux appareils et davantage de la pertinence curriculaire et de l'innovation didactique, qui est, à son tour, conditionnée par la formation des enseignants.

Mots-clés: éducation rurale, enseignement des mathématiques, programme scolaire, didactique, ruralité colombienne.

RESUMO

Este artigo de pesquisa, ciente dos avanços tecnológicos na educação, apresentou uma revisão sistemática da literatura sobre as estratégias curriculares e didáticas implementadas para o ensino de matemática em contextos rurais da Colômbia. O objetivo foi analisar o corpo de conhecimento existente sobre estratégias curriculares e didáticas aplicadas em contextos rurais colombianos entre 2015 e 2025 para o ensino de matemática. A partir das diretrizes PRISMA 2020 e do modelo SPIDER, foram analisados 20 estudos realizados entre 2015 e 2025 que abordaram práticas educativas em cenários caracterizados por baixa conectividade e limitações de infraestrutura. Os resultados evidenciaram tendências centrais: a eficácia de estratégias contextualizadas; o uso crescente de recursos digitais *offline*; gamificação; recontextualização curricular; e formação de professores. Concluiu-se que a equidade digital na ruralidade colombiana depende menos do acesso a dispositivos e mais da pertinência curricular e da inovação didática, que, por sua vez, está condicionada à capacitação docente.

Palavras-chave: educação rural, ensino de matemática, currículo, didática, ruralidade colombiana.

Introducción

Las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TACs), han cambiado la forma en la que se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educativos. Aunque cada vez más accesibles a todo público, estas herramientas siguen teniendo cierta exclusividad por ambientes más desarrollados donde hay acceso estable a internet. Por ende, en lugares alejados del control del estado como los territorios rurales latinoamericanos se dificulta la implementación de modelos pedagógicos innovadores generando una inequidad educativa (UNICEF, 2022).

Durante el periodo comprendido entre 2015 y 2025, uno de esos países latinos, Colombia, se ha visto envuelto en un auge hacia el paradigma de las TICs, donde los entes gubernamentales han buscado garantizar la accesibilidad global a estas tecnologías por medio de políticas educativas más inclusivas, pero con resultados mínimos (Santos, 2024). Aun así, dentro de lo positivo del proceso, los más recursivos han optado por acceder a plataformas web y aplicaciones que permiten su funcionamiento offline; también, contenidos digitales portables y metodologías de enseñanzas híbridas que optimizan los pocos recursos de las zonas más afectadas por la desigualdad socioeconómica por medio de programas educativos como Colombia Aprende (2022).

La evidencia científica sobre el impacto real de estas intervenciones aún se encuentra dispersa y carece de una sistematización exhaustiva, lo que dificulta la identificación de tendencias robustas y buenas prácticas para la educación de la matemática en las zonas rurales (Stone et al., 2020). Aún más cuando las desigualdades son exacerbadas por factores estructurales inherentes al territorio, como la dispersión geográfica, la limitada infraestructura vial y la desigualdad socioeconómica, que hacen que la conectividad a internet sea intermitente, precaria o inexistente (Gajardo, 2014).

Este artículo, conforme a esta perspectiva, realiza una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de analizar el cuerpo de conocimiento existente en estrategias curriculares y didácticas implementadas en contextos rurales colombianos entre 2015 y 2025 para la enseñanza de las matemáticas. Metodológicamente, el estudio se alinea con las directrices PRISMA (2020) en busca de garantizar el rigor y la transparencia necesarios para un análisis crítico de este tipo (Page et al., 2021). Gracias a esto, se efectúa un ejercicio de síntesis que resulta fundamental para el desarrollo pedagógico, la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de intervenciones adaptadas a la realidad territorial de la ruralidad latinoamericana.

Adentrándose en la problemática, aparentan ser polos opuestos, por un lado, la promesa de una educación digital global, y por el otro, la realidad de los territorios rurales; entre mayor es el avance tecnológico, más difícil es para la educación lejos del control del estado mantenerse vigente. Y es que esta problemática va más allá del simple acceso a un dispositivo o al servicio de internet, se trata de una

manifestación de desigualdades estructurales históricas y hegemónicamente instauradas por modelos neoliberalistas (Plaza de la Hoz, et al., 2024). La conectividad restringida es el síntoma de una infraestructura deficiente, condicionada por la dispersión geográfica elevando el costo tecnológico (Agasisti et al., 2023).

La principal tensión radica en la existencia de marcos normativos y políticas de inclusión educativa que, a pesar de sus buenas intenciones, operan bajo un implícito urbano-centrismo. Estos marcos son construidos por organismos políticos que suponen erróneamente la existencia de servicios estandarizados (conectividad constante, soporte técnico accesible) en todas las zonas del país, pero en realidad, y cómo lo sugiere la literatura científica reciente, el éxito de los proyectos de integración tecnológica en la ruralidad es en realidad un problema logístico y no puramente tecnológico.

Ahora bien, la dispersión geográfica supone una de las condiciones adversas que dificultan también la formación docente actualizada, un hecho vital para la apropiación pedagógica de las TICs (Stone et al., 2020). De hecho, dentro de los intentos por intervenir ciertas zonas rurales, se suele encontrar con la falta de planeación a mediano y largo plazo, resultando en el abandono tecnológico, lo que se podría llamar como *elefantes blancos,* al comienzo parecen favorecer a la comunidad, pero al poco tiempo se vuelven insostenibles.

Si bien se han desarrollado estrategias curriculares y didácticas adaptadas a la baja conectividad entre 2015 y 2025, tales como: servidores locales y la recontextualización de medios como el radio, la evidencia sobre la eficacia de estas estrategias, así como la sostenibilidad logística hacia una verdadera equidad digital en los territorios no ha sido sistemáticamente analizada (Santos, 2024; Carrete-Marín et al., 2024). Esta falta de síntesis rigurosa impide la transferencia de buenas prácticas entre países y la corrección de los errores estructurales y logísticos.

En Colombia, las evaluaciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) señalan una brecha sobre el rendimiento académico de matemáticas entre escuelas privadas y públicas, y de igual forma, entre escuelas públicas no rurales y rurales, debido (entre otros) a una infraestructura tecnológica precaria (Ramírez et al., 2024). Aunque, en este país ha empezado a tomar mucha relevancia la metodología STEM y los ecosistemas digitales, la mayoría de las propuestas pedagógicas diseñadas para entornos urbanos resultan casi inoperantes en veredas o territorios alejados del estado (Marín et al., 2024).

Con base en esta convergencia se define la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se caracterizan, comparan y diferencian las estrategias curriculares y didácticas implementadas para la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales de Colombia entre 2015 y 2025, y cuáles son los factores clave que determinan su efectividad o limitación? Así mismo se establece como objetivo principal: analizar el cuerpo de conocimiento existente en estrategias curriculares y didácticas implementadas en contextos rurales colombianos entre 2015 y 2025 para la enseñanza de las matemáticas,

mediante una revisión sistemática identificando buenas prácticas documentadas para la integración de TICs en entornos con conectividad limitada.

Este objetivo es alcanzable a partir de la examinación de las estrategias didácticas y enfoques curriculares utilizados para la enseñanza de las matemáticas en la ruralidad, categorizando su nivel de pertinencia y adaptabilidad al contexto de baja conectividad, también la descripción de los resultados reportados en el rendimiento académico, la inclusión y la equidad educativa de los estudios revisados para así determinar los vacíos de investigación y las oportunidades de innovación tecnológica desde una postura humanista.

Esta investigación responde a la necesidad de una síntesis del conocimiento con respecto a las estrategias curriculares y didácticas implementadas en contextos rurales latinoamericanos entre 2015 y 2025, debido a la urgencia de equidad digital en un mundo donde el avance tecnológico es a pasos agigantados, aumentado a su vez la brecha con los territorios más alejados del control del estado. En efecto, esto permitirá apoyar la formulación de políticas educativas en Colombia dentro de las visiones contemporáneas de la pedagogía y la investigación en ruralidad (Espinoza, 2023).

A pesar de la proliferación de estudios de caso y experiencias piloto del uso de TICs en el sector rural, la evidencia científica en esta área permanece fragmentada y sin una sistematización precisa. Es allí donde este artículo de investigación reconoce la importancia de usar métodos de investigación que garanticen la rigurosidad del proceso, por lo que se procede con el uso de PRISMA, para identificar tendencias, buenas prácticas y la comprensión de los casos de fracaso (Stone et al., 2020). Por consiguiente, se espera que esta revisión llene este vacío, al proveer un cuerpo de conocimiento validado cono insumo para futuras investigaciones y eje para el diseño curricular nacional (Carrete-Marín et al., 2024).

Al diagnosticar las barreras invisibles como las de tipo logístico y normativo, se devela el fenómeno del urbano centrismo en las políticas educativas que resultan del aún hegemónico neoliberalismo en las cuestionables políticas de inclusión (Perea & Vergara, 2023). Ergo, es difícil dirigir la inversión pública y privada hacia soluciones tecnológicas off-line y de bajo mantenimiento, demostrando experiencias resilientes en contextos de difícil acceso y limitada infraestructura vial (Santos Lugo, 2024).

Finalmente, como resultado transversal de este artículo de investigación, se incorpora la dimensión humanística, al momento de generar una reflexión sobre las tensiones del desgaste físico y emocional de docentes de matemáticas. Al reinterpretar la intervención desde la ética del cuidado, este artículo discute sobre la urgencia de integrar políticas de bienestar como pilares dentro del diseño de proyectos, asegurando así la sostenibilidad del capital humano esencial para la apropiación tecnológica a largo plazo (Negrete Vega et al., 2025). En suma, esta revisión sistemática no solo sintetiza el conocimiento existente sobre estrategias tecnológicas, sino que proporciona un marco crítico y ético para transformar la política

educativa, asegurando que el diseño de la equidad digital responda a la compleja realidad territorial de este país cafetero.

Antecedentes

Inicialmente, Baquero et al., (2023), en su artículo *"Técnicas de enseñanza de las matemáticas en la zona rural de Colombia"*, categorizaron técnicas didácticas empleadas por docentes rurales de matemáticas por medio de una revisión documental. Los autores subrayaron la importancia de ir más allá del método tradicional, proponiendo la integración de técnicas que vinculen lo teórico con la vida cotidiana y el contexto productivo del estudiante rural. Como conclusión, se destaca que en los colegios rurales las estrategias no convencionales suelen tener más eco que las genéricas, por lo que aquellas mediadas por TICs facilitan la aplicación práctica del conocimiento, siempre y cuando garanticen una conectividad mínima para los estudiantes.

Perea y Vergara (2023), en su trabajo *"Estrategias educativas digitales y su incidencia en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de básica primaria en escuelas rurales"*, evaluaron el uso decapsulas interactivas como estrategia didáctica en colegios rurales con conexión a internet limitada y haciendo uso de aplicaciones offline con una metodología de pretest y postest. Estas, se utilizaron con el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes de primaria en la materia de matemáticas. Durante el desarrollo de la investigación, las herramientas didácticas fueron contextualizadas a las necesidades de los alumnos, enfocando el trabajo en la resolución de problemas aritméticos. Lo anterior permitió concluir que los estudiantes que accedieron a esta estrategia tuvieron mejor rendimiento académico que aquellos que no.

Por su parte, Espinosa Ramírez (2023), en su tesis "*Transformando la enseñanza de las matemáticas en la ruralidad mediante las herramientas tecnológicas, en los jóvenes de la vereda el Triunfo del municipio de Villanueva Casanare"*, se efectuó una metodología de investigación acción participativa en Casanare. El estudio se centró en el fortalecimiento del pensamiento geométrico y lógico por medio de la implementación de herramientas tecnológicas que los estudiantes iban encontrando y proponiendo. Como resultados, se demostró que el uso dirigido de tics adaptado al contexto de la escuela rural genera mayor motivación y mejora el desarrollo de competencias matemáticas.

Recientemente, Ramírez et al., (2024) en su investigación titulada *"Una estrategia didáctica para la enseñanza de las matemáticas en el contexto rural colombiano desde el enfoque STEM centrado en meteorología"* adaptaron la metodología STEM como estrategia didáctica a partir de una huerta escolar. Metodológicamente, la investigación parte de una Investigación- acción no experimental donde se realizó un proceso de enseñanzas-aprendizaje con conceptos de meteorología y agricultura interdisciplinaria para el fortalecimiento de las matemáticas enfocado en un aprendizaje significativo La investigación concluye que los lineamientos curriculares de la escuela rural pueden ser aplicables de mejor forma cuando se integran desde proyectos con los estudiantes.

Finalmente, Marín et al., (2024) presentaron *"Transformando la enseñanza de las matemáticas en un entorno rural: Una propuesta didáctica desde el ecosistema digital"*, centrada en el diseño de un ecosistema digital como mecanismo para transformar la enseñanza en la educación media rural centrada en aplicaciones offline. Metodológicamente, se presenta una investigación acción con desarrollo tecnológico. El estudio resaltó que la creación de contenidos adaptados a la baja conectividad y la formación de comunidades de aprendizaje son acciones esenciales para superar las barreras infraestructurales y la falta de pertinencia de los materiales educativos, ofreciendo un modelo viable de intervención tecnológica en la ruralidad.

Fundamentación teórica

Las TICs y TACs en el Currículo de Matemáticas

La incorporación tecnológica en la educación matemática ha vivido una revolución trascendental en los últimos años, que ha llevado a reevaluar los métodos pedagógicos desde sus cimientos. Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) son herramientas de hardware y software que encierran, computadoras, internet, aplicaciones, redes tecnológicas, sistemas etc., donde se determina una infraestructura mínima para poder sostener la maquinaria funcionando (Yovanny & Estupiñan, 2024). Así mismo, coexiste un concepto similar que son las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las cuales representan el uso pedagógico y didáctico de dichas herramientas, donde el foco se traslada del aparato a la metodología y la adaptación curricular, dimensión clave para la ruralidad.

Es cierto que, con el auge de la tecnología desde la globalización, Colombia ha intentado ofrecer opciones aterrizadas a las posibilidades socioeconómicas de las escuelas. Por ende, las políticas educativas han buscado integrar en el currículo las TICs pero desde un lema circunscrito en la flexibilidad que permite a las instituciones ofertar algunas opciones a sus estudiantes, no obstante, esta política ha permitido que no se haga la inversión suficiente en las escuelas revictimizadas y excusadas en su situación a priori. Conscientes de esa situación, Arévalo y Molina (2015) analizaron que los proyectos educativos en Colombia carecen de un fundamento económico lógico, que además de ser precario carece de objetividad, porque no evalúa la necesidad de que la inversión sea también orientada al mantenimiento a largo plazo de los equipos electrónicos y no solo al gasto inicial.

Aún con este paradigma un tanto desolador, la realidad es que las TICs han llegado para quedarse, y suponen un beneficio radical para los estudiantes y docentes. No obstante, dada la precariedad de la infraestructura en contextos rurales, el desafío real radica en la transformación pedagógica (TAC), que exige innovación curricular y didáctica adaptada a la baja conectividad

La enseñanza de las matemáticas en la ruralidad

Enseñar matemáticas en la ruralidad es un reto, no solo por las implicaciones preliminares con respecto a la inclusión de tecnologías como se ha ido hablando, sino también, al momento de adaptar el currículo al contexto de cada estudiante. En efecto, la personalización del conocimiento es un fenómeno educativo que se ha vuelto Tabú, ya que, por un lado, ondea la bandera del constructivismo de forma optimista, pero por otro, demuestra la imposibilidad realista en la praxis de entornos aún positivistas. Es un fenómeno que resonó durante la pandemia del COVID-19, donde pese a la brecha tecnológica, algunas instituciones recurrieron efectivamente a medios como la radio, la televisión y las guías impresas ante la ausencia de conectividad (Bonilla & Muñoz, 2022).

En el entorno rural, la didáctica debe orientarse hacia una *etnomatemática,* o un enfoque que conecta los saberes matemáticos escolares con las prácticas culturales y cotidianas de la comunidad de veredas y territorios alejados del control del estado. Al respecto, Martínez et al., (2020) exploraron fenomenológicamente a docentes de matemáticas, evidenciando el despropósito de las evaluaciones estandarizadas y la necesidad de herramientas tecnológicas que ayuden a rescatar la lógica obvia de esta área para el uso inmediato en los oficios del pueblo. Gracias a esto, los estudiantes no solo aprenden para replicar los modelos neoliberalistas que favorecen a clases altas, sino están aprendiendo para el hacer, y transformar la realidad próxima del alumno.

Es recurrente encontrar que otra de las dificultades en la educación rural suele ser la falta de capacitación docente. En efecto, este suele ser el eslabón más débil en la implementación de las tecnologías educativas, porque integrar estas herramientas requiere de un operador consciente de la utilidad de estas y su mantenimiento. Por ello, se habla actualmente del fortalecimiento de competencias tecnológicas del contenido (TPACK), las cuales dotan al docente de habilidades informáticas relacionadas con la programación y el uso de industria 4.0 como la inteligencia artificial (Yovanny & Estupiñan, 2024).

Por lo tanto, cualquier iniciativa de integración tecnológica que busque la equidad en la ruralidad debe ir acompañada de un plan de formación docente que brinde las herramientas para generar una innovación didáctica y curricular adaptable a las condiciones adversas de conectividad y recursos digitales. De allí que esta investigación ha buscado sintetizar las estrategias curriculares y didácticas que, haciendo uso de herramientas tecnológicas o offline de baja dependencia logística, demuestran eficacia en la enseñanza de las matemáticas, cumpliendo así con los objetivos de equidad del Ministerio de Educación Nacional.

Materiales y métodos

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio de revisión sistemática de literatura siguiendo los lineamientos metodológicos del Preferred Reporting Items for Systematic Reviws and Meta Analyses (PRISMA,2020) con el objetivo de recopilar, evaluar y sintetizar los hallazgos relacionados con currículo y didáctica en el papel docente de matemáticas en contextos rurales de Colombia entre 2015 y 2025, permitiendo así responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias curriculares y

didácticas usadas para la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales de Colombia entre 2015 y 2025?

De acuerdo a Chocobar & Medina (2025) el modelo PRISMA permite garantizar procesos rigurosos en la identificación, selección y análisis de evidencia disponible, lo que permite organizar fases que favorezca la construcción de conocimiento educativo y formulación de propuestas pedagógicas que fortalezcan la credibilidad de los hallazgos. En este sentido, la presente investigación adoptó el modelo SPIDER (Sample, Phenomenon Of Interest, Design, Evaluation, Research type) como estrategia de búsqueda y estructuración metodológica de la siguiente forma: Docentes de matemáticas que desarrollan su labor en contextos rurales de Colombia (Sample); Enfoques curriculares y prácticas didácticas que configuran el papel docente en la enseñanza de las matemáticas (Phenomenon of interest); Investigaciones cualitativas, cuantitativas o mixta, estudios de caso y experiencias pedagógicas (Design); Aportes, desafíos y trasformaciones en el currículo y la didáctica; impacto en las prácticas de enseñanza; percepciones docentes y barreras contextuales. (Evaluation); Publicaciones científicas, tesis y reportes académicos con texto completo en español entre 2015 y 2025 (Research type).

Criterios de Elegibilidad

Para la selección de los estudios, se definieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos o revisiones que aborden estrategias didácticas y enfoques curriculares relacionados a la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales de Colombia.
- Periodo de publicación entre 2015 y 2025
- Estudios en español o inglés con acceso al texto completo
- Estudios que se enfoquen específicamente en el contexto rural colombiano y en el proceso de enseñanza de las matemáticas en estas zonas.

Criterios de exclusión

- Estudios centrados en contextos urbanos u otros países diferentes a Colombia.
- Estudios que no aborden la enseñanza de las matemáticas o no involucren estrategias didácticas o enfoques curriculares en su contexto pedagógico.

Fuentes de Búsqueda

Para la búsqueda, se tuvo en cuenta las siguientes bases de datos académicas: Google Scholar, y Scopus, abarcando artículos publicados entre enero del 2015 y noviembre del 2025, la última búsqueda se realizó el 18 de noviembre del 2025.

Estrategia de Búsqueda

El proceso de búsqueda bibliográfica se aplicó desde palabras claves en las bases de datos definidas anteriormente y desde los criterios de inclusión antes mencionados, empleado la siguiente cadena de búsqueda: (“currículo matemáticas” OR “didáctica de matemáticas” OR “enseñanza de matemáticas”) AND (“educación rural” OR “contextos rurales” OR “zonas rurales” OR “ruralidad”) AND (“Colombia”).

Con el fin de organizar y eliminar datos duplicados, se aplicó la herramienta Mendeley, la cual permite contabilizar los registros antes y después del cribado siguiendo los criterios de duplicación.

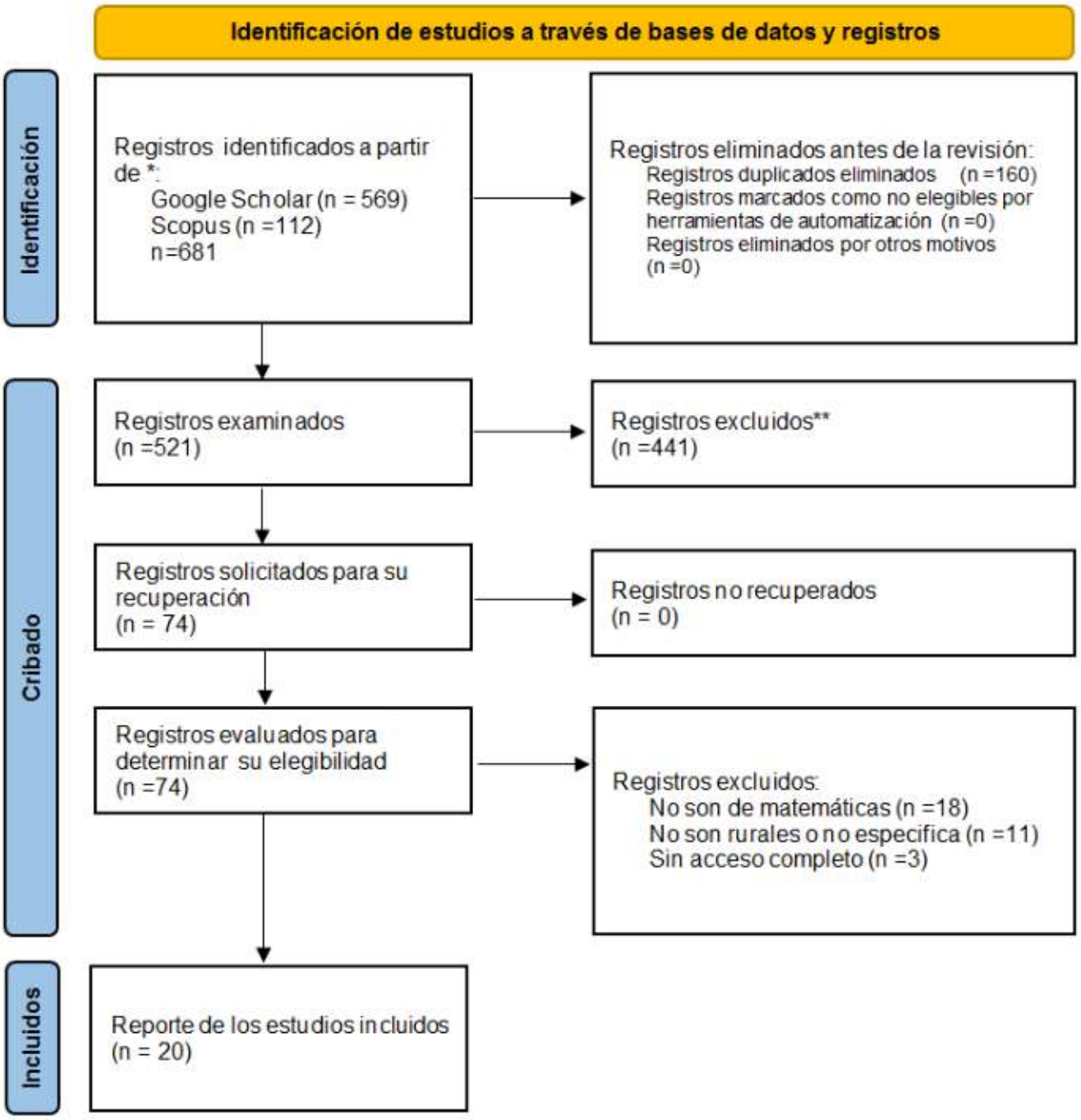
Proceso de Selección

- Primer paso: teniendo en cuenta las bases de datos seleccionadas: Google Scholar, y Scopus, se importaron todos los artículos con las palabras clave desde el rango de tiempo 2015 y 2025, obteniendo un total de 681 artículos.
- Segundo paso: usando la herramienta Mendeley, se introdujeron los resultados de la búsqueda en las bases de datos, allí se eliminaron los artículos duplicados eliminando 160 artículos dejando un total de 521 artículos.
- Tercer paso: se aplicó un secreening donde se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos que cumplían con los criterios de inclusión, de allí se descartó 447 registros por no tener en cuenta los criterios de inclusión, dejando un total de 74 artículos para lectura a texto completo.
- Cuarto paso: una vez revisados los artículos de forma detallada, se filtró información como: año, país, currículo, didáctica, rol, docente, hallazgos y metodología.
- Se excluyeron 32 artículos por: no especificar el área de matemáticas n= 18; situarse en área urbana o sin evidencia de ruralidad n=11 y por no disponer de acceso a texto completo n=3. Finalmente, al realizar la revisión de los artículos de forma detallada, se seleccionaron 20 artículos que cumplieron con el objetivo de la pregunta de investigación y los criterios SPIDER.

Proceso de Extracción de Datos

La extracción de datos se realizó una vez identificado los contenidos y criterios de inclusión, para ello, se creó una tabla en Word en el que se clasificó la información de acuerdo a los competentes SPIDER: S(muestra), PI (fenómeno de interés), D (diseño), E(evaluación), R (fuente) y cita. Finalmente, se representa el proceso de búsqueda y selección de los estudios en la figura 1 diagrama de flujo PRISMA 2020.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA 2020 para la búsqueda de datos y registros.



Nota: Elaboración propia.

Resultados

La revisión sistemática permitió identificar 20 estudios publicados entre 2015 y 2025 que cumplen con los criterios SPIDER y abordan estrategias curriculares y didácticas para la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales de Colombia. Los hallazgos se organizaron a partir de las dimensiones centrales del modelo SPIDER y revelan tendencias, vacíos y enfoques recurrentes en la literatura.

Tabla 1

Matriz SPIDER de los estudios incluidos

N	S (población)	PI (Fenómeno de interés)	D(diseño)	E (evaluación)	R (fuente)	Cita
1	Docentes y estudiantes rurales de Santander	Didáctica y Currículo desde una visión sistémica en contextos rurales	Cualitativo de tipo descriptivo	Propuesta didáctica sistémica para mejorar comprensión	Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar (2025)	Fandiño (2025)
2	Estudiantes rurales de primaria en Cundinamarca	Evaluación y currículo en matemáticas rurales	Cualitativo documental	Análisis de prácticas evaluativas para ajustar currículo rural	Revista Ciencia Latina	Quiroga (2024)
3	Docentes de matemáticas del Caribe rural	Condiciones curriculares y didácticas en rurales	Cualitativo de tipo narrativo	Identifica necesidades curriculares para contexto rural Caribe	Revista Colombiana	Feliciano (2025)
4	Estudiantes rurales dispersos (Norte de Santander)	Gamificación como estrategia didáctica	Intervención educativa	Secuencia didáctica gamificada para contenidos básicos de matemáticas	Repositorio UFPS	Arenas (2024)
5	Escuelas rurales Colombia (TERCE)	Relación currículo desempeño	Cuantitativo	Análisis curricular según resultados matemáticos rurales	Repositorio Uniatlantico	Gutiérrez (2018)
6	Grados 4–5 IE Rural La Venta	TIC como estrategia curricular en matemáticas	Cuantitativo	Secuencia didáctica TIC para aprendizaje significativo	UNAD	Vargas (2024)
7	Estudiantes rurales del Sur del Tolima	Ecosistema digital aplicado al currículo de matemáticas	Cuantitativo	Propuesta curricular digital para pensamiento matemático	Revista Educativa	Sarmiento (2024)
8	Estudiante con discapacidad intelectual en escuelas rurales de Boyacá	Adaptaciones curriculares y didácticas en matemáticas	Cualitativo	Diseño de ajustes curriculares para inclusión rural.	Repositorio Universidad del Bosque	Duarte (2023)
9	Docentes rurales	Conocimiento didáctico matemático	Exploratorio	Orientación curricular para enseñanza del sistema métrico	ResearchGate	Jiménez (2024)
10	Escuela rural multicultural.	Rutinas de pensamiento	Cualitativo	Implementación de rutina didáctica para razonamiento	UNAD	

		visible en matemáticas.				Palacios (2025)
11	Aulas multigrado rurales	Juegos como estrategia didáctica	Cuantitativo	Secuencia curricular basada en juegos para multiplicación	Revista Ciencia Multidisciplinar	Sánchez (2025)
12	Instituciones rurales del suroeste antioqueño	Didáctica de argumentación matemática	Cualitativo, estudio de caso	Implementación de problemas argumentativos en currículo	Repositorio UdeA	Perea (2022)
13	Zona rural del Catatumbo	GeoGebra como recurso didáctico	Cuantitativo	Unidad curricular basada en software para geometría	UFPS	Morreno (2024)
14	Escuela etnoeducativa rural (Chocó)	Resolución de problemas como enfoque didáctico	Cuantitativo	Secuencia curricular contextualizada etnorural	UNAD	Blandón (2024)
15	IE La Laguna (zona rural)	TIC como mediación didáctica	Cualitativo	Modelo curricular TIC para primaria rural	Repositorio Universidad Pontifica Bolivariana	Bueno (2021)
16	Sede rural de Cartagena	RED para pensamiento aleatorio	Cuasiexperimental	Secuencia curricular con recursos digitales en rural	Repositorio Unicartagea	Achuri (2023)
17	Aulas multigrado rurales	Página web como herramienta curricular	Cuantitativo	Currículo mediado por RED para pensamiento lógico	Repositorio Unicartagea	Providencia (2023)
18	Escuelas multigrado rurales	Método Pólya como estrategia curricular	Cuantitativo	Secuencia didáctica basada en Pólya para problemas	UNAD	Segura (2024
19	IE rural Timbiquí	Gamificación como estrategia curricular	Cuantitativo	Unidad didáctica gamificada para operaciones básicas	UNAD	Sinisterra (2024)
20	IE rural (Colombia)	Competencia de razonamiento matemático	Cuantitativo	Ajuste curricular basado en desempeño de pruebas	RedCol	Sánchez (2022)

Nota. Elaboración propia.

Características de la población (S)

La mayoría de los estudios se desarrollaron en instituciones rurales dispersas, aulas multigrado y comunidades con limitada conectividad. Se evidencia que el enfoque investigativo se dirige tanto a la práctica docente como al impacto sobre el aprendizaje matemático en condiciones territoriales adversas y predominan como población objetivo:

- Docentes de matemáticas rurales (7 estudios).
- Estudiantes de primaria y secundaria de zonas rurales (11 estudios).
- Escuelas etnoeducativas o multiculturales (2 estudios).

- Casos de inclusión educativa, como estudiantes con discapacidad intelectual (1 estudio).

Fenómeno de interés (PI): estrategias curriculares y didácticas

Los estudios reportan una amplia variedad de estrategias innovadoras adaptadas a la ruralidad y muestran una tendencia clara hacia estrategias flexibles, contextualizadas y de bajo requerimiento tecnológico.

Entre las más representativas se encuentran la gamificación para operaciones básicas y contenidos fundamentales (Arenas, 2024; Sinisterra, 2024). De igual forma, ingresan ecosistemas y recursos digitales offline como páginas web locales, contenidos portables y servidores educativos (Sarmiento, 2024; Providencia, 2023). Por otro lado, se hacen presentes rutinas de pensamiento visible para fortalecer el razonamiento (Palacios, 2025).

También, se pudo identificar como herramientas tecnológicas para el desarrollo de las competencias relacionadas a la geometría GeoGebra y softwares ligeros (Moreno, 2024). Ahora bien, no se elimina la tradición en la gamificación, observando la existencia de los juegos tradicionales como estrategia didáctica multigrado (Sánchez, 2025). Por último, se presentan enfoques etnomatemáticos - contextualizados en escuelas multiculturales o etnoeducativas (Blandón, 2024), adaptaciones curriculares inclusivas para estudiantes con discapacidad (Duarte, 2023) y Secuencias didácticas TIC orientadas al aprendizaje significativo (Vargas, 2024; Bueno, 2021) como el método Pólya para fortalecer resolución de problemas (Segura, 2024).

Diseños de investigación (D)

Los diseños metodológicos evidencian una diversidad propia del campo educativo de acuerdo con la Tabla 2:

Tabla 2

Sistematización de acuerdo con el tipo de estudio

Tipo de Estudio	Número de Documentos
Estudios Cualitativos (Narrativos, descriptivos, estudio de caso)	9
Investigaciones Cuantitativas	9
Intervenciones o Diseños Cuasiexperimentales	2
Total de Estudios Analizados	20

Nota: Elaboración propia

Evaluación y hallazgos principales (E)

Se identifican cinco tendencias centrales en los resultados de los estudios:

- Mejora en el aprendizaje matemático cuando las estrategias son contextualizadas: Los enfoques basados en etnomatemática, proyectos productivos, meteorología, o prácticas culturales mostraron impactos positivos en comprensión, motivación y razonamiento matemático.
- Efectividad de recursos digitales offline y ecosistemas de baja conectividad: Modelos híbridos y contenidos locales -sin necesidad de Internet- demostraron ser las soluciones más viables y sostenibles en contextos rurales.
- Relevancia de la gamificación y los juegos tradicionales: Ambas estrategias generaron mayor participación y facilitaron la adquisición de conceptos básicos, especialmente en aulas multigrado.
- Necesidad de ajustar los currículos urbanos a realidades rurales: Los estudios convergen en que el currículo nacional tiende a ser urbano-céntrico y requiere recontextualización para responder a la ruralidad.
- Formación docente como condición crítica: Más del 60% de los estudios reporta que la falta de formación en TIC/TAC limita la apropiación pedagógica y la sostenibilidad de los proyectos.

Discusión

Los resultados evidencian que la enseñanza de las matemáticas en la ruralidad colombiana enfrenta desafíos estructurales persistentes, pero también revela un panorama emergente de innovación pedagógica capaz de transformar las limitaciones en oportunidades educativas. Una primera constatación es que las estrategias curriculares y didácticas más exitosas no dependen de tecnologías de alta conectividad, sino de enfoques contextualizados capaces de operar en entornos donde la infraestructura tecnológica es limitada o inexistente.

En coherencia con los estudios analizados, las iniciativas basadas en gamificación, ecosistemas digitales offline, juegos tradicionales y rutinas de pensamiento se consolidan como prácticas de alto impacto. Este hallazgo coincide con investigaciones previas en educación rural, que destacan la importancia de integrar el aprendizaje matemático con experiencias cotidianas del estudiante.

Una tendencia transversal en los estudios incluidos es la urgencia de recontextualizar el currículo, dado que las directrices nacionales mantienen una estructura urbana que presume condiciones homogéneas en el país. Este fenómeno, identificado como urbanocentrismo, genera brechas curriculares que dificultan el acceso equitativo al conocimiento matemático. Por ende, se requiere de una recontextualización para que la educación matemática cumpla su función emancipadora en zonas históricamente marginadas.

Asimismo, la revisión reafirma que la formación docente constituye el factor crítico para la sostenibilidad de cualquier innovación pedagógica. Más del 60% de los estudios señala que la falta de capacitación en TIC/TAC y en modelos didácticos actuales limita significativamente la implementación de propuestas y genera elefantes blancos tecnológicos. La literatura analizada reconoce el desgaste

emocional y físico de los maestros en zonas rurales, afectados por trayectorias extensas, condiciones laborales precarias y aislamiento institucional.

En cuanto a la convergencia entre los textos, la principal similitud radica en el consenso metodológico, donde la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas está intrínsecamente ligada a la contextualización cultural y territorial. Todos los estudios exitosos hacen un llamado a trascender el currículo rígido para incorporar la etnomatemática, el entorno y la resolución de problemas pertinentes a la vida rural. Un segundo punto de acuerdo es el rol crucial de la formación docente, identificada como el verdadero motor de la innovación, incluso por encima de la dotación de infraestructura. En contraste, las diferencias se manifiestan principalmente en la aproximación tecnológica y el alcance de las intervenciones.

Conclusiones

La revisión sistemática realizada permite concluir que, entre 2015 y 2025, Colombia ha desarrollado diversas estrategias curriculares y didácticas para la enseñanza de las matemáticas en zonas rurales, pero su eficacia depende estrechamente de la adaptación contextual, la flexibilidad metodológica y la formación docente. Las estrategias más efectivas son aquellas diseñadas para operar en condiciones de baja o nula conectividad, como los ecosistemas digitales offline, recursos portables, aplicaciones ligeras y metodologías híbridas se consolidan como alternativas viables y sostenibles.

El currículo nacional continúa mostrando un sesgo urbano, lo que genera tensiones entre lo prescrito y lo posible en las escuelas rurales. Por consiguiente, la formación docente es la piedra angular del fenómeno en cuestión, sin capacitación permanente en TIC/TAC, didáctica y diseño curricular contextualizado, las intervenciones tecnológicas o pedagógicas carecen de sostenibilidad a corto, mediano y largo plazo. Y es que la equidad digital no puede reducirse a la entrega de dispositivos porque debe incorporar componentes de mantenimiento y modelos pedagógicos adaptados al territorio.

Esta revisión sistemática contribuye a consolidar un cuerpo de conocimiento que visibiliza las soluciones emergentes para los currículos y didácticas de última generación, donde, además, se observan limitaciones estructurales y las oportunidades de mejora en la enseñanza de las matemáticas en zonas rurales de Colombia. Los hallazgos representan un insumo para el diseño de políticas públicas en el marco de la actualización curricular y el desarrollo de proyectos innovadores en la ruralidad de Colombia.

Los resultados de la revisión sistemática permiten concluir que se cumple con el objetivo principal que evidenció que las estrategias empleadas durante la década analizada se caracterizan por su adaptación al contexto, su flexibilidad metodológica y su enfoque en el uso de recursos de baja conectividad. Se identificaron tendencias claras, tales como el uso creciente de ecosistemas digitales offline, la gamificación, los juegos tradicionales, la etnomatemática, las secuencias didácticas contextualizadas y la reconfiguración curricular según las condiciones del territorio. Asimismo, el análisis permitió reconocer

que la efectividad de estas estrategias depende de factores clave como la pertinencia cultural, la adecuación curricular y la formación docente en TIC/TAC.

Esta investigación reconoce varias limitaciones inherentes al proceso de revisión: En primer lugar, aunque se realizó una búsqueda exhaustiva, la disponibilidad de estudios sobre matemáticas en zonas rurales dispersas continúa siendo limitada, especialmente en regiones con mayor rezago socioeconómico, lo que reduce la representatividad territorial del análisis. En segundo lugar, se observó que la mayoría de los estudios revisados utiliza metodologías cualitativas o de intervención a pequeña escala, lo que dificulta la generalización de los resultados a nivel nacional. Finalmente, la dependencia de fuentes de acceso abierto pudo excluir investigaciones relevantes publicadas en revistas con acceso restringido. Aun con estas limitaciones, la revisión aporta una visión robusta y sistemática sobre las estrategias curriculares y didácticas aplicadas a la enseñanza de las matemáticas en la ruralidad colombiana.

Referencias

Achuri, L. D. D., Méndez, C. L. M., & Barrios, P. L. R. (2023). Uso de recursos educativos digitales para el desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos con estudiantes del grado quinto en sedes rurales (Tesis de Pregrado). Universidad de Cartagena.

Arenas Espinel, S. (2024). *Gamificación en contextos educativos de ruralidad dispersa para el aprendizaje de la matemática* (Trabajo de grado - Pregrado). Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Repositorio UFPS. https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/52102ae9-a3fe-4c00-a0e6-fa16fb7f8e8

Ayala Alférez, K., Nieves Bárcenas, G., & Nieves, G. (2023). *Recursos educativos digitales mediado por una página Web para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en estudiantes de aula multigrado, sede Divina Providencia.* Universidad de Cartagena — Repositorio.

Blandón Escobar, K. A., & Trespalacios Prado, Y. P. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión y resolución de problemas matemáticos en institución etnoeducativa Bocas del Atrato* (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia — UNAD. Repositorio UNAD . https://repository.unad.edu.co

Bueno Díaz, M. V. (2021). *Las TIC como mediadoras didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de matemáticas en la básica primaria de la Institución Educativa La Laguna* (Trabajo de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana — Seccional Bucaramanga. Repositorio UPB: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/11611

Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research, 22*(10), 1435–1443. https://doi.org/10.1177/1049732312452938

De la Hoz Cantillo, W. J. (2022). *El uso de las TIC en el logro de la competencia de razonamiento matemático de dos operaciones básicas del grado quinto de una institución educativa del sector rural en Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. http://hdl.handle.net/11634/44092

Duarte Camargo, S. M., Fonseca Rojas, L. del R., & Ortiz Rodríguez, L. F. (2023). *Desafíos y estrategias para la enseñanza de matemáticas a estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas rurales* (Trabajo de grado). Universidad El Bosque. https://hdl.handle.net/20.500.12495/11073

Fandiño, D. A. P. (2025). Parámetros pedagógicos con nuevas didácticas desde una visión sistémica de la enseñanza de matemáticas en contextos rurales de Santander, Colombia. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar.

Feliciano-Semidei, R., et al. (2025). Contexto rural del Caribe colombiano descrito por docentes de matemáticas de secundaria. Revista Colombiana de Educación.

Gutiérrez, Y. T., Ramos, M. C. M., et al. (2018). Factores asociados en niveles de desempeño en matemáticas: Prueba TERCE grado sexto Colombia – énfasis escuelas rurales. Universidad del Atlántico.

Jiménez, J. T. G. (2024). Conocimiento didáctico matemático de profesores en contextos rurales, para la enseñanza del Sistema Métrico Decimal. ResearchGate.

Moreno Moyano, R. A. (2024). Estrategia didáctica apoyada en GeoGebra para el aprendizaje de geometría en estudiantes de noveno grado en zona rural del Catatumbo. UFPS.

Murillo Sarmiento, J. S., Olmos Álvarez, S. E., & Fonseca Quiroga, G. (2024). *Transformando la enseñanza de las matemáticas en un entorno rural: propuesta pedagógica en un ecosistema digital*. Centros: Revista Científica Universitaria, 13(1), 175–191. https://doi.org/10.48204/j.centros.v13n1.a4641

Page, M. J., & McKenzie, J. E., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews, 10*(1), 89. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Palacios Borja, M. (2025). *Transformando el pensamiento matemático: El poder de las rutinas de pensamiento visible en un contexto rural multicultural* (Diplomado / documento). Repositorio UNAD. https://repository.unad.edu.co/jspui/handle/10596/70053

Perea Perea, H. A., & Restrepo Bedoya, W. A. (2022). Argumentación de estudiantes de quinto grado por medio de la resolución de problemas en dos instituciones educativas rurales del suroeste antioqueño. Universidad de Antioquia.

Providencia, I. E. R. V., Alférez, K. A., et al. (2023). Recursos Educativos Digitales mediado por una página web para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en estudiantes de aula multigrado en sede rural. Universidad de Cartagena.

Sinisterra Vente, K. J. (2024). *De números a juegos: estrategias de gamificación en el aula de primer grado de la Institución Educativa Técnica Agrícola Justiniano Ocoró, municipio de Timbiquí, Cauca* (Diplomado / trabajo). Repositorio UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64599

Quiroga, D. C. V., & Guevara, N. Y. C. (2024). Prácticas evaluativas en la enseñanza de matemáticas en la educación primaria rural. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Sánchez, Y. R. C. (2025). Propuesta metodológica sobre juegos tradicionales para aprender la multiplicación en aulas multigrado de la Institución Educativa Técnica… Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Sánchez Castaño, W. J. (2022). Competencia de razonamiento matemático de dos operaciones básicas en el grado quinto de una institución educativa del sector rural en Colombia. RedCol – Minciencias.

Sarmiento, J. S. M., Álvarez, S. E. O., & colaboradores. (2024). Transformando la enseñanza de las matemáticas en un entorno rural: Propuesta pedagógica en un ecosistema digital. Centros: Revista Educativa.

Segura Maldonado, D. F. (2024). Método Pólya como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas en estudiantes de aulas multigrado. UNAD.

Sinisterra Vente, K. J. (2024). De números a juegos: estrategias de gamificación en el aula de primer grado de la Institución Educativa Técnica Agrícola Justiniano Ocoró, del municipio de Timbiquí. UNAD.

UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030* (Informe regional). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/lac/media/37776/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf

Vargas Sepúlveda, R. D. (2024). *Tecnología al servicio del aprendizaje significativo de las matemáticas en los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Rural La Venta (Urrao, Antioquia).* Repositorio UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61727

Declaración de Autoría

Conceptualización: Durley Adriana Peña **Investigación:** Durley Adriana Peña **Metodología:** Durley Adriana Peña **Redacción – Borrador original:** Durley Adriana Peña **Redacción – revisión y edición:** Durley Adriana Peña **Autor de correspondencia:** Durley Adriana Peña

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 132 - 149
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Plataformas interactivas como facilitadoras en el aprendizaje conceptual de la física en estudiantes de secundaria en Colombia del 2018 al 2025: una revisión sistemática

Interactive platforms as facilitators in the conceptual learning of physics in secondary school students in Colombia from 2018 to 2025: a systematic review

Les plateformes interactives comme facilitateurs de l'apprentissage conceptuel de la physique chez les élèves du secondaire en Colombie de 2018 à 2025 : une revue systématique

Plataformas interativas como facilitadoras na aprendizagem conceptual da física em alunos do ensino secundário na Colômbia de 2018 a 2025: uma revisão sistemática

Henry Wilson Latorre De La Hoz
University of Technology and Education, facultad de Educación, Florida, Estados Unidos
henry.latorred2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0003-4901-9765

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8950

Recibido: 12/10/2025 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprender la física implica verla desde una perspectiva significativa, superar la memorización, el uso mecánico de fórmulas y profundizar en la construcción activa del conocimiento. Este estudio tiene como propósito analizar el papel de las plataformas interactivas como mediadoras pedagógicas en el aprendizaje conceptual de la física, mediante una revisión sistemática basada en el método PRISMA. Se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a examinar y sintetizar recientes evidencias científicas que muestran la relevancia del tema. El diseño metodológico tiene su estructura en la identificación, selección, inclusión y exclusión, siguiendo los protocolos de revisión del método PRISMA. Se implementó una búsqueda en diferentes buscadores académicos como Scopus, Scielo, Redalyc y Google Escolar, se consideraron variables como plataformas educativas, enseñanza de la física y aprendizaje conceptual de la física. Los criterios de inclusión utilizados fueron publicaciones realizadas entre 2018 a 2025 con relevancia en el ámbito educativo y el aprendizaje de la física; la revisión se basó en 80 documentos, 25 investigaciones integraron el estudio, los hallazgos evidencian que las plataformas educativas fortalecen la comprensión de los conceptos de la física, por la exploración manipulativa, uso de entornos digitales y simuladores virtuales. Los resultados evidencian que

herramientas como las plataformas educativas muestran estrategias didácticas transformadoras que, al integrarse de forma planificada, impulsan a que el aprendizaje de la física sea más atractivo en el estudiantado.

Palabras clave: enseñanza de la física, plataformas interactivas, aprendizaje conceptual, entornos dinámicos, revisión sistemática

ABSTRACT

In the teaching and learning process, understanding physics involves viewing it from a meaningful perspective, moving beyond memorization and the mechanical use of formulas, and delving into the active construction of knowledge. This study aims to analyze the role of interactive platforms as pedagogical mediators in the conceptual learning of physics, through a systematic review based on the PRISMA method. A qualitative approach was adopted, focused on examining and synthesizing recent scientific evidence that demonstrates the relevance of the topic. The methodological design is structured around the identification, selection, inclusion, and exclusion of relevant data, following the PRISMA review protocols. A search was conducted in various academic databases such as Scopus, SciELO, Redalyc, and Google Scholar, considering variables such as educational platforms, physics teaching, and conceptual learning of physics. The inclusion criteria used were publications from 2018 to 2025 relevant to the field of physics education and learning. The review was based on 80 documents, and 25 studies were included in the study. The findings demonstrate that educational platforms strengthen the understanding of physics concepts through hands-on exploration, the use of digital environments, and virtual simulators. The results show that tools such as educational platforms offer transformative teaching strategies that, when integrated in a planned manner, make learning physics more engaging for students.

Keysword: Physics teaching, interactive platforms, conceptual learning, dynamic environments, systematic review

RÉSUMÉ

Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, la compréhension de la physique implique une approche significative, dépassant la simple mémorisation et l'application mécanique des formules, pour s'engager dans la construction active des connaissances. Cette étude vise à analyser le rôle des plateformes interactives comme médiateurs pédagogiques dans l'apprentissage conceptuel de la physique, à travers une revue systématique basée sur la méthode PRISMA. Une approche qualitative a été adoptée, axée sur l'examen et la synthèse de données scientifiques récentes démontrant la pertinence du sujet. La méthodologie est structurée autour de l'identification, de la sélection, de l'inclusion et de l'exclusion des données pertinentes, conformément aux protocoles de la revue PRISMA. Une recherche a été menée dans diverses bases de données académiques telles que Scopus, SciELO, Redalyc et Google Scholar, en considérant des variables comme les plateformes éducatives, l'enseignement de la physique et l'apprentissage conceptuel de la physique. Les critères d'inclusion retenus étaient les publications de 2018 à 2025 pertinentes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la physique. L'analyse s'est appuyée sur 80 documents, dont 25 études ont été retenues. Les résultats démontrent que les plateformes éducatives renforcent la compréhension des concepts physiques grâce à l'exploration pratique, l'utilisation d'environnements numériques et de simulateurs virtuels. Ces résultats montrent que des outils tels que les

plateformes éducatives offrent des stratégies pédagogiques transformatrices qui, lorsqu'elles sont intégrées de manière planifiée, rendent l'apprentissage de la physique plus stimulant pour les élèves.

Mots-clés : Enseignement de la physique, plateformes interactives, apprentissage conceptuel, environnements dynamiques, revue systématique

RESUMO

No processo de ensino e aprendizagem, a compreensão da física passa por vê-la numa perspetiva significativa, indo além da memorização e do uso mecânico de fórmulas, e aprofundando a construção ativa do conhecimento. Este estudo visa analisar o papel das plataformas interativas como mediadoras pedagógicas na aprendizagem conceptual da física, através de uma revisão sistemática baseada no método PRISMA. Adotou-se uma abordagem qualitativa, focada no exame e na síntese de evidências científicas recentes que demonstram a relevância do tema. O desenho metodológico estrutura-se em torno da identificação, seleção, inclusão e exclusão de dados relevantes, seguindo os protocolos de revisão PRISMA. Foi realizada uma pesquisa em diversas bases de dados académicas, como a Scopus, SciELO, Redalyc e Google Scholar, considerando variáveis como as plataformas educativas, o ensino da física e a aprendizagem conceptual da física. Os critérios de inclusão utilizados foram publicações de 2018 a 2025 relevantes para a área do ensino e aprendizagem da física. A revisão baseou-se em 80 documentos, dos quais foram incluídos 25 estudos. Os resultados demonstram que as plataformas educativas fortalecem a compreensão dos conceitos de física através da exploração prática, da utilização de ambientes digitais e de simuladores virtuais. Os resultados mostram que ferramentas como as plataformas educativas oferecem estratégias de ensino transformadoras que, quando integradas de forma planeada, tornam a aprendizagem da física mais envolvente para os alunos.

Palavras-chave: Ensino da física, plataformas interativas, aprendizagem conceptual, ambientes dinâmicos, revisão sistemática

Introducción

Durante los últimos años, la enseñanza-aprendizaje de la física ha experimentado una transformación significativa impulsada por la incorporación de diferentes metodologías activas y el uso de tecnologías digitales. Las diferentes investigaciones recientes coinciden en la necesidad de hacer a un lado los enfoques tradicionales y memorísticos, promoviendo la participación y el aprendizaje significativo dentro del aula. Las estrategias innovadoras, como son la gamificación, la experimentación virtual y los aprendizajes basados en proyectos, han logrado demostrar como los estudiantes logran mejorar su comprensión conceptual y rendimiento académico. Investigaciones recientes que se han realizado en el 2024 han mostrado que las interacciones dinámicas dirigidas al proceso educativo promueven el aprendizaje autónomo y reflexivo en el desarrollo de competencias Llerena et al. (2023).

Las nuevas tecnologías han transformado múltiples ámbitos de la vida y lógicamente la educación no ha sido la excepción. En la parte educativa, la práctica docente y pedagógica ha tenido que adaptarse a las nuevas demandas de los entornos digitales, donde la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula se ha convertido en una prioridad para diversificar las estrategias y promover experiencias de aprendizaje

más significativas en la educación. Estos cambios responden a la necesidad de atender las características y ritmos de aprendizajes en nuestros actuales educandos, promoviendo experiencias más significativas y contextualizadas a sus entornos.

No obstante, la enseñanza de la física en la educación secundaria suele generar apatía entre los estudiantes, debido al cambio o transición de diferentes asignaturas que requieren demandas cognitivas de otro nivel. Este proceso suele producir en los educandos inseguridades y, en muchos casos desinterés hacia la asignatura de la física percibida como abstracta y compleja. Ante este panorama, se hace necesario reevaluar y diseñar estrategias pedagógicas que involucren las diferentes características y necesidades de la población estudiantil colombiana. Las plataformas interactivas se convierten en una herramienta clave que ayudan a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de física conceptual, ya que permiten experimentar y visualizar los fenómenos físicos de una forma accesible.

Teniendo en cuenta esto, la implementación de las plataformas interactivas para la enseñanza conceptual de la física en la educación secundaria, logra responder a las necesidades de fortalecer las estrategias pedagógicas y a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la física conceptual. La presente realidad educativa se encuentra marcada por la trasformación de las nuevas tecnologías, las plataformas interactivas se muestran como un medio eficaz que conecta el interés de los educandos con los diferentes contenidos conceptuales de la física, al integrarlas de manera experimental y mejorando la comprensión de los fenómenos físicos.

Los antecedentes constituyen en una etapa fundamental dentro de la investigación, pues permite identificar y realizar comparaciones a diversos aportes que son relevantes sobre objetos de estudios determinados. De acuerdo a Huergo (2015), los antecedentes no solo logran organizar y analizar de manera critica la información existente, sino que también orientan hacia la formulación del problema.

Mediante esta revisión sistemática se pretende analizar como las plataformas digitales educativas son una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza de la física enfrenta desde hace décadas una problemática a nivel global y nacional en la accesibilidad y significado de sus contenidos conceptuales para los educandos. La investigación resaltara los beneficios significativos de las plataformas educativas, buscando mejorar el aprendizaje y potenciar las competencias en la parte conceptual y solución de situaciones problemas Pérez et al. (2020).

La enseñanza-aprendizaje de la física ha mostrado de manera significativa una gran transformación debido a la incorporación de las plataformas virtuales e interactivas, buscando superar las diferentes dificultades que se han presentado con los enfoques tradicionales en la enseñanza conceptual de la física. Investigaciones internacionales muestran cómo ha crecido el uso de simuladores digitales, en particular PhET (Physics Education Technology), esta herramienta tecnológica que fue creada en la Universidad de Colorado Bouler, ha logrado fortalecer el aprendizaje conceptual de la física en los estudiantes de secundaria. A nivel internacional, en Malaui Banda y Nzabahimana (2023), demostraron que el haber

integrado el simulador PhET en el aula mejoró de manera notable la comprensión de los conceptos físicos mediate el manejo de variables directas y la observación de diferentes fenómenos del entorno y en tiempo real.

Agyei, E., y Agyei, D. (2021), realizaron una investigación en la que comprobaron que el uso de simuladores PhET, proporciona una base más sólida para la comprensión conceptual de la física y favorece aprendizajes vinculados a la experimentación. Así mismo, los estudiantes demostraron un mayor interés, participación activa y pertinencia en las actividades durante la implementación de los conceptos mediante simuladores.

Siguiendo a nivel internacional, diversas investigaciones y literaturas demuestran cómo los estudiantes exploran los simuladores y logran un aprendizaje más significativo y cercano a su entorno, mejorando el interés en la parte conceptual de la física. Según (Ramalia, 2024; Antonio y Castro, 2023; y Vidak et al., 2024), en sus investigaciones coinciden en que los simuladores PhET logran cambiar las enseñanzas tradicionales en experiencias mucho más participativa, logrando en los estudiantes de secundaria una mejor participación y rendimiento académico frente a las bases conceptuales de la física.

En Latinoamérica, Fonseca y Simbaña (2022), en su estudio Enfoque STEM y aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la física en educación secundaria, centraron su investigación en analizar la aplicación del enfoque educativo STEM por medio del aprendizaje basado en proyecto en estudiantes de secundaria. Este enfoque mostro que los docentes tienen el conocimiento de lo importante del modelo STEM, pero que llevar su aplicación a la práctica es muy limitada. Los resultados mostraron la necesidad de enriquecer mucho más las habilidades científicas y el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la física. Además, lograron concluir que los aprendizajes basados en proyectos favorecen la integración disciplinar y el desarrollo de competencias que exige el siglo XXI.

Bravo et al. (2022) desarrollaron una investigación titulada IDAS: una metodología de enseñanza centrada en el estudiante para favorecer el aprendizaje de la física, en la cual presentaron una propuesta pedagógica basada en el paradigma del diseño basado en la investigación. Esta metodología se estructuró en cuatro fases didácticas inicio, desarrollo, aplicación y síntesis orientadas a promover una comprensión conceptual más profunda y fortalecer habilidades científicas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron transitar de un razonamiento intuitivo a uno sistémico, mostrando avances significativos en la resolución de problemas y en la interpretación de fenómenos físicos ce su entorno.

Sailema et al. (2023), desarrollaron un estudio que se tituló Metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje de física en bachillerato, analizaron como el uso de estrategias activas como el aprendizaje colaborativo y lúdico, llegan a incidir en la resolución de situaciones problemas en la temática de cinemática en estudiantes de bachillerato, logrando mostrar un resultado de una mejora muy sustancial en la práctica experimental, reflejando de manera notable la comprensión y un mejor desempeño en el rendimiento académico de los estudiantes.

Ramírez et al. (2024), desarrollaron una investigación orientada al uso de herramientas lúdicas y recursos digitales para favorecer la compresión de conceptos físicos en estudiantes de educación media. Los resultados evidenciaron que estas estrategias incrementaron la participación estudiantil y la retención de contenidos, promoviendo aprendizajes más significativos. Así mismo, el uso de recursos interactivos transformó el aula en un entorno dinámico que estimulo la experimentación y el involucramiento activo de los estudiantes.

Las investigaciones analizadas coinciden en que las dificultades en el aprendizaje conceptual de la física continúan siendo un desafío recurrente, tanto a nivel internacional como en el contexto colombiano, debido a metodologías centradas en la memorización y el uso mecánico de procedimientos que limitan la comprensión profunda de los fenómenos físicos (Pérez et al., 2020; Saleima et al., 2023). Aunque los resultados recientes de la prueba saber 11 muestran una ligera mejora entre 2023 y 2024, estos avances no son homogéneos entre regiones ni entre instituciones de distinta naturaleza, lo que refleja brechas persistentes en el acceso a recursos pedagógicos y a oportunidades de aprendizaje (ICFES, 2024). Este panorama coincide con hallazgos que evidencian que, sin estrategias activas e interactivas, los estudiantes mantienen dificultades para interpretar variables, establecer relaciones causales y resolver situaciones problema (Bravo et al., 2022; Banda y Nzabahimana, 2023; Llerena et al., 2024). En consecuencia, se hace necesario fortalecer enfoques innovadores que integren tecnológicas educativas y simuladores digitales, con el fin de promover aprendizajes conceptuales más significativos en la educación secundaria.

Diversos estudios realizados como el de Banda y Nzabahimana (2023), señalan que la dificultad para acceder al pensamiento conceptual repercute en el rendimiento académico y en la actitud hacia las ciencias. En Colombia, los resultados de las pruebas Saber 11 muestran que una gran cantidad de estudiantes no logran alcanzar niveles satisfactorios en el componente de Ciencias Naturales, específicamente en la interpretación de los fenómenos físicos y la resolución de problemas. Esta situación demuestra que existe una fuerte persistencia en metodologías tradicionales que van direccionadas a generar contenidos en su mayoría verbales, los cuales dificultan el pensamiento conceptual Román (2024).

Introducir las plataformas interactivas y los simuladores digitales han demostrado ser una herramienta necesaria y eficaz para mejorar la comprensión conceptual de la física ya que permiten manipulaciones de variables y la visualización de los diferentes fenómenos que brinda la física mediante la naturaleza o nuestro entorno. Sin embargo, aunque a nivel internacional existen evidencias que consolidan su impacto, en nuestro contexto colombiano las implementaciones de plataformas y simuladores están en su etapa inicial y carecen de una sistematización científica que evalúe su pertinencia educativa.

Lo antes expuesto conlleva a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las facilidades pedagógicas de las plataformas virtuales e interactivas en la comprensión conceptual de la física en los estudiantes de secundaria en Colombia en el periodo 2028 al 2025?

Para dar respuesta a la pregunta investigativa se propone como objetivo general analizar el uso de las plataformas interactivas como facilitadoras en el aprendizaje conceptual de la física en estudiantes de secundaria en Colombia en el periodo 2028 al 2025.

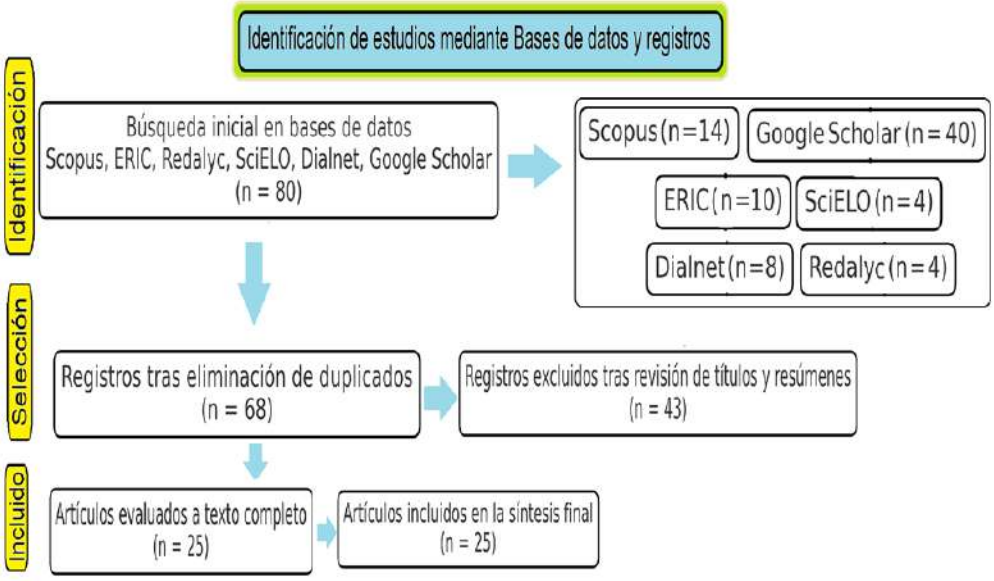
Para alcanzar el propósito general, se definen como objetivos específicos: Identificar las diferentes dificultades que refieren los textos que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de los conceptos físicos en secundaria; sintetizar los aportes y mejoras documentadas que generan las plataformas interactivas en el aprendizaje conceptual de la física en secundaria; evaluar cualitativamente el potencial educativo de las plataformas interactivas en la enseñanza de los conceptos físicos en estudiantes de secundaria.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de revisión sistemática de literatura siguiendo los lineamientos PRISMA (Page et al., 2021). Este procedimiento permitió identificar, analizar y evaluar de manera critica la evidencia científica relacionada con el uso de plataformas interactivas y simuladores digitales en el aprendizaje conceptual de la física en secundaria. Se realizaron búsquedas exhaustivas en bases de datos reconocidas por su cobertura en investigación educativa, entre ellas Scopus, Google Scholar, ERIC, SciELO, Dialnet, Redalyc. Las estrategias de búsqueda incluyeron términos como “Enseñanza de la física”, “Simuladores para la enseñanza”, “Física conceptual”, “Nuevas tecnologías en física” y” Estrategias para la enseñanza de la física”, restringidos al periodo 2018-2025. En total se identificaron 80 documentos: Google Scholar (40), Scopus (14), ERIC (10), Dialnet (8), SciELO (4) y Redalyc (4). Tras eliminar duplicados y descartar estudios cuyos títulos y resúmenes no se ajustaban a las variables establecidas, 25 artículos cumplieron con los criterios de inclusión y conformaron la base final para el análisis cualitativo.

Figura 1

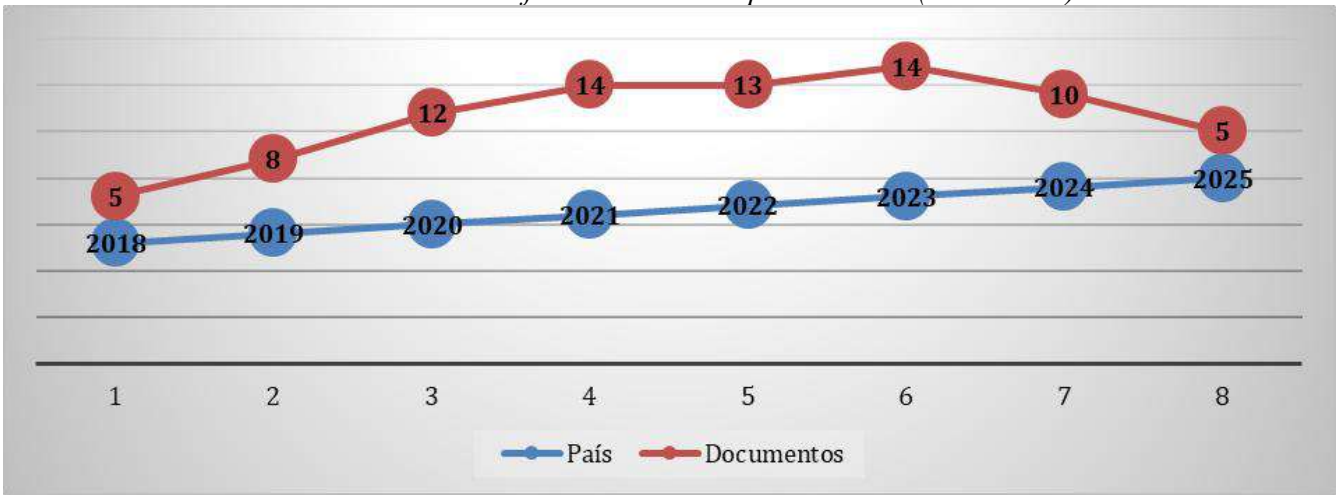
PRISMA - Reducción y selección de la información



La presente investigación no solo tiene como finalidad analizar la pertinencia y evolución de los estudios seleccionados, sino también realizar una revisión sistemática rigurosa orientada a evaluar críticamente la producción científica relacionada con el uso de las plataformas interactivas en el aprendizaje conceptual de la física entre los años 2018 y 2025. Tal como se muestra en la Figura 2, el comportamiento de las investigaciones evidencia un crecimiento progresivo en el número de publicaciones desde 2018, con un ascenso significativo entre 2019 y 2021, años en el que se registra el mayor número de documentos. Posteriormente, se presenta una ligera recuperación en el 2023, seguida de una disminución en el 2024 y mostrando un descenso mucho más marcado en el 2025. Esta tendencia logra confirmar el impulso investigativo que se generó en el periodo Postpandemia y la posterior estabilización en la producción académica. En línea con esta situación, el estudio integra procedimientos cuantitativos como análisis bibliométrico y la frecuencia de publicaciones que se dan anualmente, con una revisión cualitativa de los enfoques pedagógicos y metodológicos incluidos, permitiendo una comprensión más profunda sobre la consolidación y proyección de las estrategias tecnológicas aplicadas en la enseñanza de la física en la educación secundaria.

Figura 2

Distribución anual de documentos identificados en la búsqueda inicial (2018-2025)

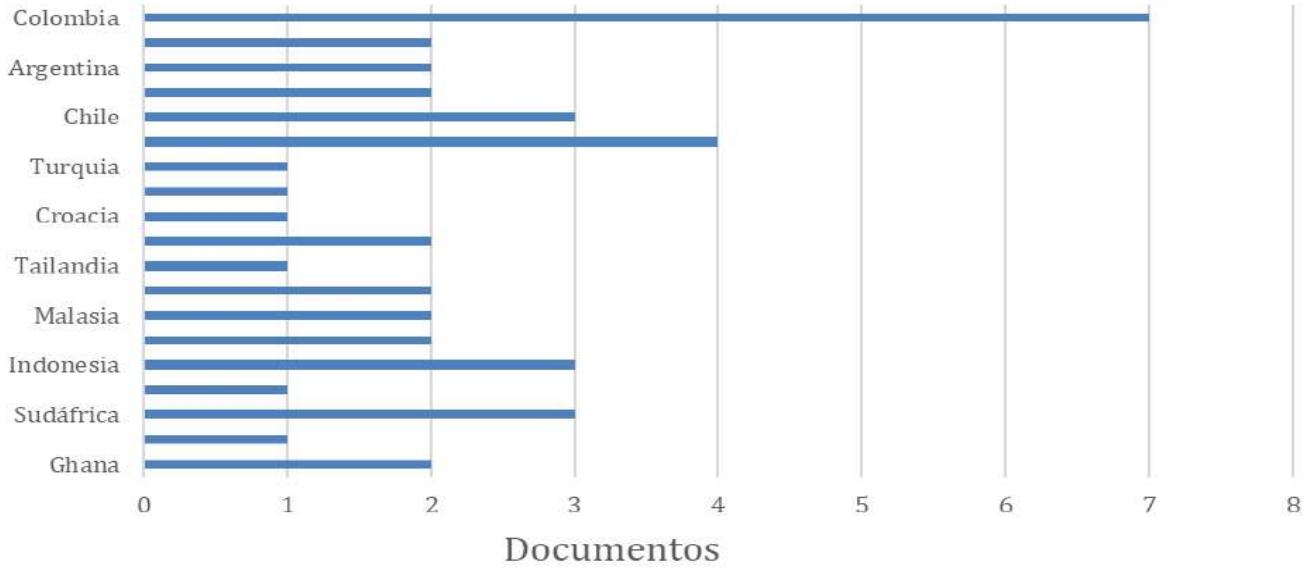


La manera en que se comporta la producción científica geográficamente también nos ofrece información relevante para comprender la distribución global de las investigaciones sobre las plataformas interactivas en la enseñanza conceptual de la física. Tal como se muestra en la Figura 3. Documentos por países, se evidencia una mayor concentración de estudios en Colombia, Indonesia, Chile y Turquía, naciones que acumulan los aportes más significativos en los últimos años. En el caso de Colombia, la identificación de siete documentos refleja de manera notoria un interés creciente por integrar simuladores y herramientas digitales en los grados superiores de educación secundaria, de acuerdo a las investigaciones impulsada por políticas nacionales de fortalecimiento de la educación STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) y el aumento de investigaciones orientadas al aprendizaje conceptual de la física. Los países asiáticos como Indonesia y Malasia también logran mostrar avances relevantes, favorecidos por programas institucionales de innovación educativa y por la incorporación progresiva de

nuevas tecnologías de simulación en los currículos de ciencias. Haciendo un contraste, países como Argentina, Ghana, Croacia o Sudáfrica presentan una menor producción en sus investigaciones, lo que sugiere variaciones que estén asociadas a la disponibilidad de recursos tecnológicos, los niveles de formación docente y las dinámicas de publicaciones propias de cada sistema educativo. Esta situación general reafirma entonces la pertinencia de una revisión sistemática que permita valorar las tendencias globales como las particulares de cada región en la adopción de plataformas interactivas para fortalecer más el aprendizaje conceptual de la física.

Figura 3

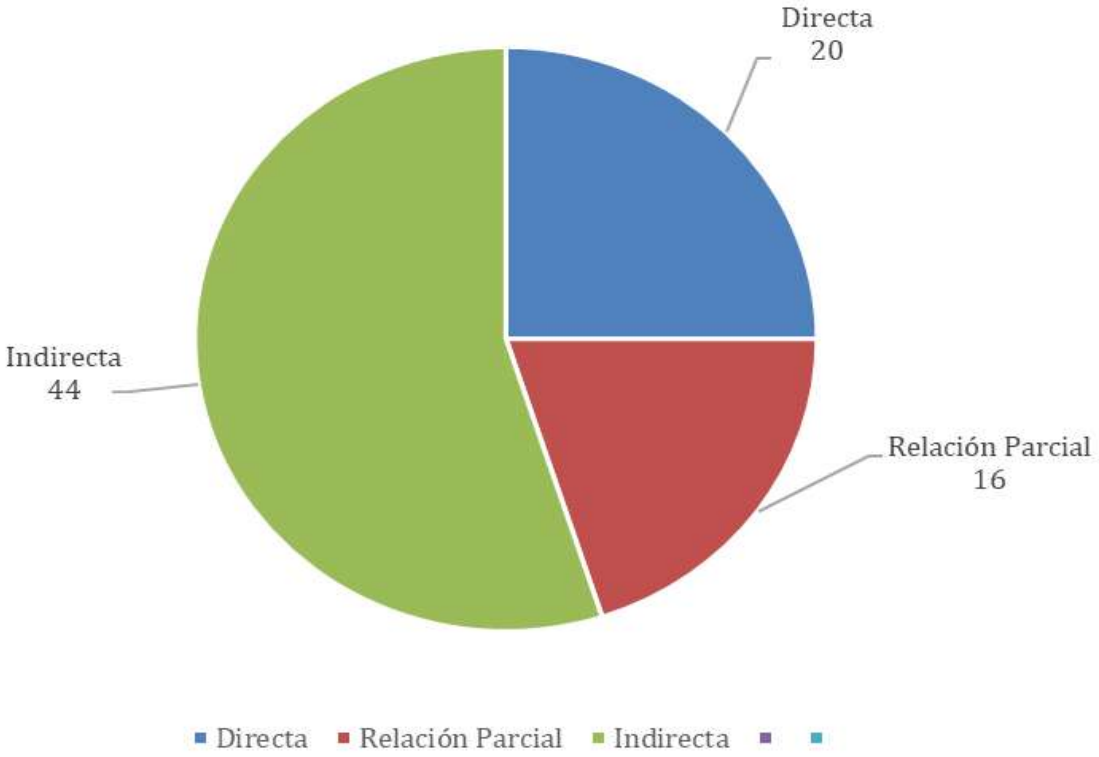
Distribución geográfica de los documentados identificados en la revisión



La pertinencia temática de cada uno de los documentos identificados en la búsqueda inicial, con el fin de garantizar que la base de datos final responda de manera estricta a las variables de investigación planteadas. Este filtro realizado de manera analítica permitió diferenciar los estudios que realmente abordaban el uso de las plataformas interactivas y el aprendizaje conceptual de la física de aquellos que, aunque estén relacionados con simuladores o nuevas tecnologías educativas, no contribuían de manera directa al objetivo central de la revisión. En este sentido, la Figura 4. Distribución de estudios por variables relacionadas muestra que únicamente el 31% de las investigaciones estaban ajustadas plenamente a los criterios que se establecieron, mientras que el 69% restante fueron descartadas durante la fase de elección.

Figura 4

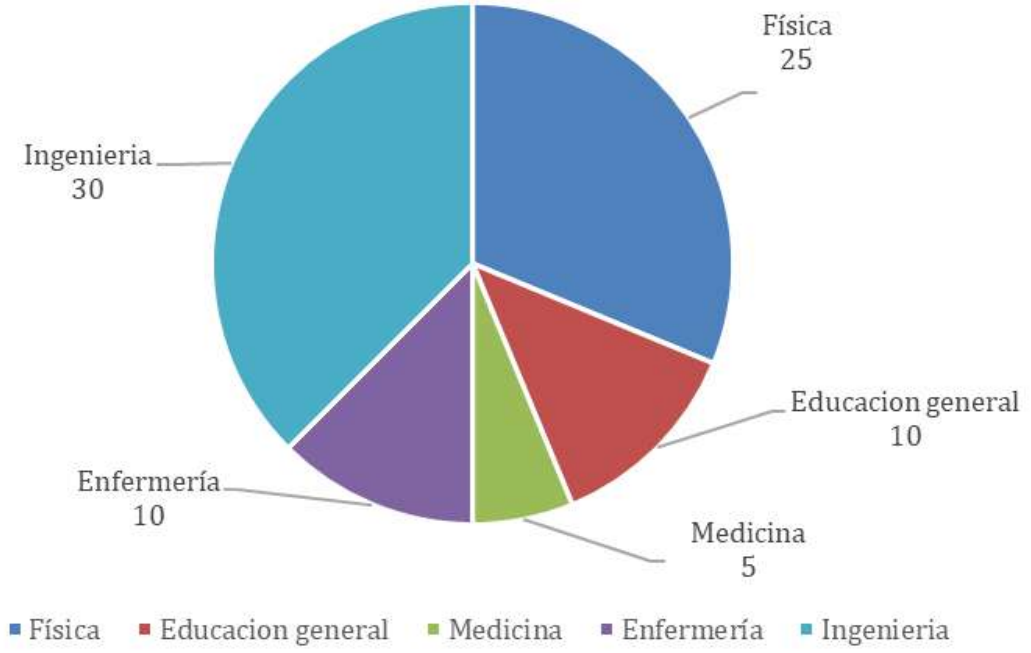
Clasificación de estudios según pertinencia frente a las variables de investigación



En el análisis final que corresponde a la distribución de las investigaciones por área temáticas, la Figura 5. Documentos por área muestra que el mayor volumen de estudios se concentra en el campo de la ingeniería, con un 38% del total, lo que evidencia la consolidación de los laboratorios virtuales, la simulación computacional y las plataformas digitales como recursos fundamentales para la formación profesional en este ámbito. En segundo lugar, se encuentra el área de física, con un 31%, reflejando así, el interés por el uso de simuladores interactivos, en especial aquellos que están orientados a fortalecer el aprendizaje conceptual de la física en las instituciones educativas. Le sigue el grupo de educación general, que representa el 12%, en este predominan sobre tecnologías emergente, realidad aumentada y ambientes virtuales aplicados a procesos formativos transversales con otras áreas de la educación. Por su parte la enfermería concentra un 13% de las investigaciones, donde se destaca el uso creciente de simuladores clínicos como estrategias para mejorar la toma de decisiones y la práctica asistencial; mientras que la medicina con un 6%, aporta investigaciones que están centradas en la enseñanza de competencias diagnósticas y procedimientos mediante simuladores.

Esta serie de investigaciones evidencia una visión interdisciplinaria en el cual los simuladores digitales se consolidan como herramientas relevantes en la parte pedagógica, predominando de manera notable en áreas aplicadas como ingeniería y ciencias de la salud, y con una presencia muy significativa en el campo educativo orientando siempre a mejorar el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas.

Figura 5
Distribución de los estudios según el área



Resultados

La revisión sistemática realizada permitió organizar y depurar la información obtenida en las diferentes fases del proceso PRISMA. En la fase de identificación, se localizaron 80 registros en las bases de datos Scopus, ERIC, Redalyc, SciELO, Dialnet y Google Scholar. Tras eliminar los duplicados, se conservaron 68 documentos, de los cuales 43 fueron descartados durante la revisión de títulos y resúmenes que no se ajustaban a las variables que se estaban analizando. Finalmente, 25 investigaciones cumplieron con los criterios de inclusión y se incorporaron a la síntesis cualitativa final. Este procedimiento se representa de manera visual en la Figura 1. Diagrama de PRISMA de identificación y selección de estudios, la cual muestra la secuencia completa de búsqueda, depuración y elección.

Con respecto al comportamiento temporal de la producción científica, se identificó una variación notable en la cantidad de investigaciones que se publicaron entre 2018 y 2025. La figura 2. Documentos por año presenta una distribución anual de las 80 investigaciones que se registraron inicialmente, mostrando fluctuaciones en el número de publicaciones por periodo. La Tabla 1 complementa esta información detallando la cantidad de documentos por años que se incluyeron en la búsqueda inicial.

Tabla 1
Distribución de estudios por año (2018 - 2025)

Año	Documentos
2018	5
2019	8
2020	12

2021	14
2022	13
2023	14
2024	10
2025	4
Total	80

Fuente. Elaboración propia.

La clasificación geográfica de los estudios realizados permitió identificar la procedencia territorial de las investigaciones, como se visualiza en la Figura 3. presenta la distribución de publicaciones entre los países con mayor representación dentro del conjunto de investigaciones iniciales, destacando el comportamiento cualitativo por territorios. La Tabla 2 amplia estos datos al agrupar las contribuciones por continente.

Tabla 2

Distribución de estudios por región geográfica

Región	Número de estudios	Porcentaje
África	12	15%
Asia	20	25%
Europa	10	12,5%
América Latina	38	47,5%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, la Figura 4. Clasificación de estudios según pertinencia presenta la relación entre los estudios que fueron incluidos y las variables de investigación: (“Enseñanza de la física o Teaching Physics”, “Simuladores para la enseñanza o Simulators for Teaching”, “Física Conceptual o Conceptual Physics”, “Nuevas tecnología en la física o New Technologies in Physics”, “Estrategias para la enseñanza de la Física o Strategies for Teaching Physics”). Esta figura muestra a detalle la proporción de las investigaciones que se ajustaron de manera directa a las variables planteadas frente a aquellas que fueron excluidas por no cumplir con los criterios establecidos. La Tabla 3 muestra la categorización empleada para esta clasificación.

Tabla 3

Relación de estudios con las variables de investigación

Categoría de la variable	Número de Estudios	Porcentaje
Relación directa	20	25%
Relación parcial	16	20%
No relacionadas	44	55%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, La figura 5. Documentos por área temática muestra la distribución de las investigaciones según el campo disciplinar al que pertenecen cada una, esto permitió visualizar el peso

relativo que uvo cada área dentro del conjunto total. La Tabla 4 realiza una síntesis de la categorización temática identificada en cada investigación.

Tabla 4

Distribución por área Temática

Área temática	Números de estudios	Porcentaje
Física	25	31%
Ingeniería	30	38%
Educación	10	12%
Enfermería	10	13%
Medicina	5	6%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración propia.

Con el fin de sintetizar los patrones identificados en los estudios incluidos, se elaboró una tabla comparativa que organiza los principales puntos de convergencia y divergencia encontrados en la literatura. Esta síntesis permite visualizar de manera estructurada las coincidencias entre las investigaciones sobre el uso de plataformas interactivas en el aprendizaje conceptual de la física, así como los aspectos que presentan variaciones según el contexto, la metodología aplicada o las condiciones de implementación, La Tabla 5. Facilita la interpretación global de los resultados global de los resultados y establece una base clara para la posterior discusión de los hallazgos.

Tabla 5

Convergencias y divergencias identificadas en los estudios

Puntos en común identificados en la literatura	**Puntos discrepantes o divergentes entre estudios**
Las plataformas interactivas y simuladores digitales mejoran la comprensión conceptual al permitir experiencias manipulativas, experimentación guiada y visualización dinámica de los fenómenos físicos.	Algunos estudios advierten que su efectividad depende directamente del nivel de formación y acompañamiento pedagógico del docente, mientras otros reportan mejoras incluso con una orientación mínima.
La integración de simuladores como PhET incrementa la motivación, participación y retención de contenidos en estudiantes de secundaria.	Se identifican diferencias en los resultados cuando las plataformas se implementan sin diseño didáctico estructurado; en algunos casos, el impacto es limitado si se usan de forma aislada.
Los entornos virtuales favorecen la autonomía, el aprendizaje activo y la construcción de modelos mentales más estables.	Algunos estudios señalan sobrecarga cognitiva en estudiantes cuando las plataformas no se ajustan al nivel de dominio conceptual requerido.

Las simulaciones permiten reproducir situaciones experimentales difíciles de realizar en el aula tradicional, ampliando oportunidades de aprendizaje.	Existen discrepancias sobre las temáticas que más se benefician: ciertos estudios destacan cinemática y dinámica, mientras que otros reportan mejores resultados en electricidad o energía.

En general, los resultados presentados ofrecen una visión clara y organizada del proceso de revisión realizada. A través de las distintas ilustraciones y tablas fue posibles seguir un recorrido completo de la investigación, desde la búsqueda inicial hasta la selección de los estudios que conforman el análisis final de la investigación. La información reunida muestra cómo ha evolucionado la producción científica en los últimos años, desde que regiones se ha logrado investigar con mucha más frecuencia, que ten estrecha es la relación de los documentos con las variables del estudio y cuáles son las áreas disciplinarias con mayor presencia en esos campos. Esto permitió realizar la depuración de los 80 registros iniciales hasta llegar a 25 investigaciones que se encontraban directamente vinculadas con las plataformas interactivas y el aprendizaje conceptual de la física. Con ello se consolido un gran número de estudios sólidos, pertinentes y coherentes con los objetivos planteados, que servirá como base para el análisis interpretativo que será desarrollado más adelante en la discusión.

Discusión

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en esta revisión sistemática permiten comprender la manera en que las plataformas interactivas han logrado consolidarse como un recurso pedagógico bastante significativo para fortalecer el aprendizaje conceptual de la física en estudiantes de secundaria. En primer lugar, el análisis temporal de la producción científica muestra un incremento bastante sostenido entre los años 2019 y 2021, asociado a un impulso que generaron las practicas pedagógicas digitales durante y después de la pandemia, periodo en el que los simuladores y las herramientas virtuales adquirieron un notable protagonismo en las instituciones educativas. Esta tendencia concuerda con reportes previos, donde se reconoce que la transición tendió a acelerarse hacia los modelos de aprendizaje flexible incremento el uso de tecnologías emergentes en la enseñanza de las ciencias (Banda y Nzabahimana,2023; Vidak et al., 2024).

Así mismo, la idoneidad temática identificada en el conjunto de las investigaciones evidencia que solo una parte de los estudios revisados aborda de manera directa las variables centrales de esta investigación. Sin embargo, este conjunto reducido resulta consistente y altamente representativo, pues integra investigaciones que demuestran el impacto que generan los simuladores en la comprensión conceptual, como lo proponen Agyei, E., y Agyei, D. (2021), quienes destacaron que la manipulación de variables, la visualización dinámica de fenómenos físicos y la experimentación segura como factores determinantes para mejorar la construcción del conocimiento. De igual forma, los estudios revidados reafirmaron que los simuladores PhET continúan siendo una de las herramientas más valoradas debido a su capacidad de favorecer el aprendizaje autónomo y la exploración activa del estudiante, aspectos claves en la formación científica del educando.

Con respecto al análisis geográfico y disciplinar, los resultados muestran una amplia participación de países de América Latina y Asia, contexto que coincide con tendencias regionales en la que diferentes sistemas educativos han puesto por delante la integración de tecnologías interactivas para fortalecer áreas STEM. Esta diversificación territorial sugiere que el interés por transformar la enseñanza de la física trasciende contextos culturales y económicos, y refleja una adaptación progresiva hacia los modelos formativos centrados en el estudiante y la experiencia digital. A nivel disciplinar, la mayor presencia de estudios está en las ingenierías y la física resultando coherente con la naturaleza técnica de los simuladores, y ratifica su funcionalidad en la representación de procesos que, en condiciones normales o tradicionales, requieren laboratorios complejos y en su mayoría costosos.

Por otro lado, los estudios relacionados con educación general, medicina y enfermería, aunque no se tomaron como elementos esenciales permitieron identificar tendencias transversales sobre el uso de plataformas interactivas en otras áreas. Estas investigaciones logran aportar una visión complementaria, ya que evidencian que las tecnologías de simulación favorecen procesos como la toma de decisiones, la visualización de procedimientos y el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores, aspectos que también pueden transferirse al aprendizaje conceptual de la física.

Finalmente, es importante resaltar algunas limitaciones inherentes al estudio. En primer lugar, la disponibilidad de diversas investigaciones en ciertos países o bases de datos que pueden generar sesgo de producción académica. Así mismo, el dominio de estudios enfocados en herramientas específicas, como PhET, limita la comparación con otras plataformas emergentes menos documentadas, no obstante, estas limitaciones abren nuevas oportunidades para investigaciones futuras orientadas a evaluar otras tecnologías interactivas, sus modos de implementación y su impacto en diferentes contextos de la educación secundaria colombiana.

Conclusiones

Con base en el primer objetivo, la revisión permitió establecer que la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la memorización, el uso de manera mecánica de fórmulas y la poca integración tecnológica continúa limitando la comprensión conceptual del estudiantado. Los estudios incluidos coinciden en que estas prácticas generan brechas cognitivas que afectan la interpretación de fenómenos, la resolución de situaciones problema y la construcción de razonamientos científicos sólidos.

En relación con el segundo objetivo, los hallazgos revelan que los simuladores digitales, entornos virtuales y herramientas interactivas potencian la visualización de fenómenos, favorecen la manipulación de variables y promueven aprendizajes activos y autónomos. De manera consiente, las investigaciones reportan incrementos en la motivación, el interés por la asignatura y la retención de contenidos cuando estas tecnologías se integran de manera planificada en el proceso formativo.

Finalmente, respecto al tercer objetivo, centrado en evaluar cualitativamente el potencial educativo de las plataformas interactivas, la evidencia demuestra que estos recursos constituyen estrategias didácticas transformadoras capaces de enriquecer la experiencia en el aula y ampliar oportunidades de aprendizaje conceptual. No obstante, también se advierte que su efectividad depende de factores como la formación docente, la disponibilidad tecnológica y el diseño pedagógico empleado, lo que sugiere la necesidad de fortalecer capacidades institucionales y promover condiciones que garanticen su implementación sostenible en la educación secundaria colombiana.

Referencias

Agyei, E., & Agyei, D. (2021). Enhancing Students' Learning of Physics Concepts with Simulation as an Instructional ICT Tool. European Journal of Interactive Multimedia and Education, 2(2), 1-9. https://doi.org/10.30935/ejimed/11259

Antonio, R., & Castro, R. (2023). Eficacia de las simulaciones virtuales para mejorar el rendimiento de los estudiantes de secundaria en física: un metaanálisis. International Journal of Instruction, 16(2), 533-556. https://doi.org/https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/155

Banda, H., & Nzabahimana, J. (2023). Interactive Simulation-Based Learning on Motivation and Academic Achievement Among Malawian Physics Students. Journal of Science Education and Technology, 32, 127-141. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10956-022-10010-3

Bravo, B., Pesa, M., & Braunmuller, M. (2022). IDAS: una metodología de enseñanza centrada en el estudiante para favorecer el aprendizaje de la física. Revista Brasileira de Ensino de Física, 44, e20210326. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0326

Fonseca, A., & Simbaña, V. (2022). Enfoque STEM y aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la física en educación secundaria. Revista Digital Novasinergia , 5(2), 90-105. https://doi.org/https://doi.org/10.37135/ns.01.10.06

Huergo, P. (2015). Importancia y pasos para la elaboración del estado del arte en un anteproyecto o proyecto de Investigación. Documento de docencia, 1-21. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1073

Laurence, B. (1996). Análisis de Contenido. Madrid: Akal. https://books.google.com.pe/books?id=IvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Llerena, E., Garro, L., Taipe, A., & Ocampo, S. (2023). La Rúbrica en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Plataformas Educativas. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades (23). https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.23.13

Llerena, E., Garro, L., Taipe, A., & Ocampo, S. (2024). La Rubrica en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Plataformas Educativas. Revista Ciencias Sociales y Humanidades, 23, 288-303. https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.23.1 3

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, s., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Lalu, M. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. British Medical Journal, 372(71). https://doi.org/https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez, G., Jorge, N., & Fernandez, F. (2020). Estrategia pedagógica basada en simuladores para potenciar las competencias de solución de problemas de física. Revista de Investigación Administración e Ingeniería, 8(3). https://doi.org/https://doi.org/10.15649/2346030X.863

Pérez, G., Niño, J., & Fernández, F. (2020). Estrategia Pedagógica Basada en Simuladores para potenciar la Solución de problemas en Física. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 8(3), 63-78. https://doi.org/https://doi.org/10.15649/2346030X.863

Ramalia, S. (2024). Pedagogical Affordances of Physics Education Technology in Teaching and Teaching and Learning: A Systematic Review. The International Journal of Technology, Knowledge and Society, 20(2), 109-131. https://doi.org/https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v20i02/109-131

Ramírez, M., Salas, M., Salas, M., & Avidad, Y. (2024). La Gamificación en el aula como estrategia de aprendizaje en la asignatura de Física. Brazilian Journal of Development, 10(7), e71491-e71491. https://doi.org/https://doi.org/10.34117/bjdv10n7-050

Sailema, T., Lucero, M., Aguirre, M., & Escobar, M. (2023). Metodologías activas para la enseñanza aprendizaje de física en el bachillerato. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 9446-9477. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5069

Vidak, A., Movre, I., Mesic, V., & Gomzi, V. (2024). Augmented Reality Technology in Teaching about Physics A systematic review of opportunities and challenges. European Journal of Physics, 45(2), 23. file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Desktop/ASIGNATURAS%20DOCTORADO/DIPLOMADO%20ARTICULO%20CIENTIFICO/FIS%C3%8DCA/REFERENCIAS/REF%20(6)%20Vidak%202311.18392v1.pdf

Declaración de Autoría

Conceptualización: Henry Wilson Latorre De La Hoz**; Investigación:** Henry Wilson Latorre De La Hoz; **Metodología:** Henry Wilson Latorre De La Hoz**; Redacción – Borrador original:** Henry Wilson Latorre De La Hoz; **Redacción – revisión y edición:** Henry Wilson Latorre De La Hoz; **Autor de correspondencia:** Henry Wilson Latorre De La Hoz (helaho2813@gmail.com; henry.latorred2024@uted.us).

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos. [Modifique los subrayado según sea el caso].

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 150 - 161
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Transformar desde el territorio: diseño de un currículo contextualizado basado en el modelo escuela nueva multigrado para mejorar la calidad educativa rural en piedecuesta

Transforming from the territory: design of a contextualized curriculum based on the escuela nueva multigrade model to improve rural educational quality in piedecuesta.

Transformer depuis le territoire : conception d'un curriculum contextualisé basé sur le modèle escuela nueva multigrade pour améliorer la qualité éducative rurale à piedecuesta

Transformar a partir do território: desenho de um currículo contextualizado baseado no modelo escuela nueva multisseriado para melhorar a qualidade educativa rural em piedecuesta

Dorys Janeth Reyes Rueda
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Colombia
dorys.reyes2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0000-0468-9421

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8901

Recibido: 10/10/2025 **Aceptado:** 22/02/2026

RESUMEN

La educación rural en Colombia, particularmente en las doce sedes del Instituto del Oriente en Piedecuesta, enfrenta desafíos significativos como la dispersión poblacional, la insuficiencia de infraestructura, la falta de tecnología y recursos didácticos, así como la necesidad de un currículo pedagógico adecuado. Este artículo propone un nuevo diseño curricular contextualizado para las escuelas rurales que operan bajo el modelo de Escuela Nueva con aula multigrado, con el objetivo de fortalecer los lineamientos curriculares y mejorar la calidad educativa en estas áreas alejadas de los centros urbanos. La metodología empleada es cualitativa hermenéutica, centrada en comprender e interpretar las experiencias pedagógicas en la práctica docente. Se adoptó un enfoque participativo que involucra a docentes, estudiantes y líderes comunitarios. Los resultados sugieren que la articulación del currículo debe enfocarse en proyectos pedagógicos productivos (PPP), integrando la educación con las actividades productivas de la región, lo que contribuye al aprendizaje, al desarrollo de competencias y a la mejora de la calidad de vida de la población, fomentando el pensamiento crítico. Se concluye que un currículo contextualizado es fundamental para el éxito educativo, ya que supera las limitaciones del currículo estandarizado, que a menudo carece de pertinencia contextual y puede limitar la motivación y el aprendizaje significativo. Se

propone un diseño curricular que integre saberes locales, metodologías activas y proyectos comunitarios, promoviendo así una educación inclusiva de calidad y con equidad social.

Palabras clave: Educación Rural, Escuela Nueva, Aula Multigrado, Currículo Contextualizado, Calidad Educativa

ABSTRACT

Rural education in Colombia, particularly in the twelve campuses of the Instituto del Oriente in Piedecuesta, faces significant challenges such as population dispersion, inadequate infrastructure, a lack of technology and teaching resources, and the need for an appropriate pedagogical curriculum. This article proposes a new contextualized curriculum design for rural schools operating under the Escuela Nueva model with multigrade classrooms, with the aim of strengthening curricular guidelines and improving educational quality in these areas far from urban centers. The methodology employed is qualitative hermeneutic, focused on understanding and interpreting pedagogical experiences in teaching practice. A participatory approach was adopted, involving teachers, students, and community leaders. The results suggest that curriculum articulation should focus on productive pedagogical projects (PPPs), integrating education with the region's productive activities, which contributes to learning, competence development, and improved quality of life for the population, while fostering critical thinking. It is concluded that a contextualized curriculum is fundamental to educational success, as it overcomes the limitations of the standardized curriculum, which often lacks contextual relevance and can limit motivation and meaningful learning. A curricular design is proposed that integrates local knowledge, active methodologies, and community projects, thereby promoting inclusive, high-quality education with social equity.

Keywords: Rural Education, New School, Multigrade Classroom, Contextualized Curriculum, Educational Quality

RÉSUMÉ

L'éducation rurale en Colombie, en particulier dans les douze sites de l'Instituto del Oriente à Piedecuesta, fait face à des défis importants tels que la dispersion de la population, l'insuffisance des infrastructures, le manque de technologie et de ressources didactiques, ainsi que la nécessité d'un curriculum pédagogique adéquat. Cet article propose une nouvelle conception curriculaire contextualisée pour les écoles rurales qui fonctionnent sous le modèle de l'École Nouvelle avec classe multigrade, dans le but de renforcer les lignes directrices curriculaires et d'améliorer la qualité éducative dans ces zones éloignées des centres urbains. La méthodologie employée est qualitative herméneutique, centrée sur la compréhension et l'interprétation des expériences pédagogiques dans la pratique enseignante. Une approche participative impliquant des enseignants, des étudiants et des leaders communautaires a été adoptée. Les résultats suggèrent que l'articulation du curriculum doit se concentrer sur des projets pédagogiques productifs (PPP), en intégrant l'éducation aux activités productives de la région, ce qui contribue à l'apprentissage, au développement des compétences et à l'amélioration de la qualité de vie de la population, en favorisant la pensée critique. Il est conclu qu'un curriculum contextualisé est fondamental pour la réussite éducative, car il dépasse les limites du curriculum standardisé, qui manque souvent de pertinence contextuelle et peut limiter la motivation et l'apprentissage significatif. Un design curriculaire est proposé, intégrant les savoirs locaux, les méthodologies actives et les projets communautaires, favorisant ainsi une éducation inclusive de qualité et avec équité sociale.

Mots-clés : Éducation rurale, École Nouvelle, Classe multigrade, Curriculum contextualisé, Qualité educative

RESUMO

A educação rural na Colômbia, particularmente nas doze unidades do Instituto del Oriente em Piedecuesta, enfrenta desafios significativos como a dispersão populacional, a insuficiência de infraestrutura, a falta de tecnologia e recursos didáticos, bem como a necessidade de um currículo pedagógico adequado. Este artigo propõe um novo desenho curricular contextualizado para as escolas rurais que operam sob o modelo de Escola Nova com turma multisseriada, com o objetivo de fortalecer as diretrizes curriculares e melhorar a qualidade educacional nessas áreas distantes dos centros urbanos. A metodologia empregada é qualitativa hermenêutica, centrada em compreender e interpretar as experiências pedagógicas na prática docente. Adotou-se uma abordagem participativa que envolve docentes, estudantes e líderes comunitários. Os resultados sugerem que a articulação do currículo deve focar-se em projetos pedagógicos produtivos (PPP), integrando a educação com as atividades produtivas da região, o que contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a melhoria da qualidade de vida da população, fomentando o pensamento crítico. Conclui-se que um currículo contextualizado é fundamental para o sucesso educacional, pois supera as limitações do currículo padronizado, que frequentemente carece de pertinência contextual e pode limitar a motivação e a aprendizagem significativa. Propõe-se um desenho curricular que integre saberes locais, metodologias ativas e projetos comunitários, promovendo assim uma educação inclusiva de qualidade e com equidade social.

Palavras-chave: Educação Rural, Escola Nova, Turma Multisseriada, Currículo Contextualizado, Qualidade Educacional

Introducción

La educación rural es esencial para el desarrollo y la equidad sociocultural en regiones remotas, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019). A pesar de la implementación del modelo de Escuela Nueva, que promueve un aprendizaje autónomo y centrado en el estudiante, enfrenta desafíos como la baja calidad educativa, desigualdad y escasez de recursos tecnológicos e infraestructuras. Esto subraya la necesidad de actualizar el currículo pedagógico para que se ajuste a las realidades del contexto rural.

La justificación para un diseño curricular contextualizado radica en la urgencia de mejorar la calidad educativa en áreas rurales, donde las instituciones han sido evaluadas negativamente debido al aislamiento y la limitada formación docente. A pesar de estos retos, se han desarrollado innovaciones pedagógicas en estos entornos que merecen reconocimiento. La investigación sugiere articular los principios del modelo Escuela Nueva con un currículo que valore los saberes y prácticas locales, lo que podría fortalecer la identidad campesina y promover la sostenibilidad ambiental.

El enfoque de la investigación se centra en optimizar la calidad educativa en Piedecuesta mediante un nuevo currículo pedagógico contextualizado. El objetivo principal es analizar el modelo de Escuela Nueva y la narrativa sobre la calidad educativa, demostrando que es posible alcanzar altos niveles de equidad e inclusión. Se busca desarrollar un currículo que eleve la calidad educativa en el sector rural,

fundamentado en los principios del modelo Escuela Nueva. Para ello, se plantean objetivos específicos que incluyen diagnosticar las necesidades educativas del entorno rural, analizar las prácticas pedagógicas en aulas multigrado y formular una propuesta curricular relevante y flexible.

Materiales y métodos

La educación rural en Colombia enfrenta retos significativos debido a la dispersión geográfica, la diversidad sociocultural y las características de las aulas multigrado. En este contexto, el modelo Escuela Nueva se presenta como una alternativa viable, aunque es crucial adaptar sus elementos a las particularidades de cada territorio. Este estudio se centra en la necesidad de diseñar un currículo contextualizado para las sedes rurales del municipio de Piedecuesta, Santander, con el objetivo de mejorar la calidad educativa en estas aulas.

Para lograr este objetivo, se implementó una Investigación Acción Pedagógica (IAP) que involucró a docentes y directivos de 12 sedes rurales. La recolección de información se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula, talleres participativos con docentes y familias, así como la revisión de documentos como el PEI, planes de estudio y guías de Escuela Nueva.

El proceso de diseño del currículo se estructuró en cuatro fases: diagnóstico participativo, análisis temático de la información, diseño colaborativo del currículo y validación con expertos y docentes. Esta metodología proporciona una base sólida para que otros investigadores puedan replicar el proceso en contextos rurales similares, contribuyendo así a la mejora de la educación en estas áreas.

Diseño del Estudio

La investigación se fundamenta en un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos, integrándose con un enfoque hermenéutico para comprender la experiencia pedagógica en contextos rurales. Se trata de un estudio descriptivo interpretativo que involucra a docentes, estudiantes y la comunidad escolar de doce sedes del Instituto del Oriente de educación básica primaria.

Se llevó a cabo bajo la modalidad de investigación-acción, con el objetivo de entender y transformar las prácticas pedagógicas en entornos rurales. Este enfoque facilitó la conexión entre la reflexión teórica y la acción docente y comunitaria, promoviendo la construcción colectiva de un currículo pedagógico contextualizado.

El diseño metodológico se estructuró en tres fases: diagnóstico, diseño curricular y validación participativa, incorporando los principios del modelo Escuela Nueva y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020). El análisis se centró en identificar los principios pedagógicos del modelo, las estrategias didácticas en aulas multigrado y los resultados en el rendimiento académico, así como en el desarrollo de habilidades y la participación de la comunidad escolar.

Los datos cualitativos se analizaron en categorías relacionadas con la pertinencia curricular, la participación y el aprendizaje significativo, mientras que los datos cuantitativos se evaluaron mediante estadísticas para determinar mejoras en el desempeño y la motivación en el aula.

Población y muestra

La investigación se enfoca en las instituciones educativas rurales de Piedecuesta, Santander, que aplican el modelo Escuela Nueva. Se seleccionó una muestra intencional que incluye doce sedes rurales con aula multigrado, doce docentes, treinta y seis estudiantes de educación básica primaria, así como representantes de la comunidad educativa, como padres y líderes veredales. Esta selección se realizó con base en criterios de representatividad territorial, diversidad sociocultural y la disposición de los participantes para participar en el proceso de innovación curricular.

El trabajo de campo se lleva a cabo en las doce sedes de educación básica primaria del Instituto del Oriente, donde se implementa la triangulación de datos para asegurar la validez y coherencia de los hallazgos. Los docentes participantes son aquellos que imparten clases en educación básica primaria, mientras que los estudiantes seleccionados pertenecen a los grados 4 y 5, elegidos por su experiencia en el modelo educativo y su capacidad de reflexión crítica. Además, la comunidad educativa incluye a padres de familia y líderes comunitarios que forman parte de la junta de acción comunal, lo que garantiza una representación adecuada de la comunidad en el proceso de investigación.

Normas/estándares aplicados

El estudio se enfoca en el desarrollo de un currículo pedagógico contextualizado para la educación básica primaria rural, implementado bajo el modelo de Escuela Nueva en Piedecuesta. Este currículo se diseñó siguiendo normas y estándares internacionales y nacionales que garantizan su validez científica, pedagógica y social. Se destaca la alineación con los principios de gestión de calidad de la Norma ISO 9001:2015, que promueve la mejora continua, y la ISO 21001:2018, que se centra en las necesidades de aprendizaje y la inclusión.

Además, se incorporaron las directrices del estándar ISO/IEC/IEEE 12207:2017, adaptadas al contexto educativo, para asegurar una gestión efectiva del ciclo de vida del proyecto curricular. Este enfoque permite una planificación, diseño, implementación, validación y retroalimentación del currículo, evaluando su funcionalidad, pertinencia y sostenibilidad a lo largo del tiempo. El estudio también integra el desarrollo sostenible promovido por la UNESCO, que aboga por una educación inclusiva y de calidad, adaptando los modelos educativos a las realidades sociales y culturales de las comunidades rurales.

En el contexto colombiano, la propuesta curricular se fundamenta en la normativa del Ministerio de Educación Nacional, especialmente en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece el derecho a una educación pertinente y contextualizada. Se consideran también el Decreto 1860 de 1994

y la Resolución 4210 de 1996, que oficializan el modelo Escuela Nueva en zonas rurales. Finalmente, se integran los Estándares Básicos de Competencias del MEN para asegurar la conexión entre el currículo contextualizado y los objetivos nacionales de aprendizaje.

Tabla 1

Normas y referentes colombianas

Norma / Marco	Descripción	Aplicación
Decreto 1860 de 1994	Regula la organización del currículo y los proyectos educativos institucionales (PEI).	Normativo base para justificar el diseño curricular propuesto.
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	Marco legal del sistema educativo colombiano.	Fundamenta el derecho a una educación contextualizada y pertinente para comunidades rurales.
Lineamientos de Escuela Nueva – MEN	Modelo oficial del Ministerio de Educación Nacional para aulas multigrado rurales.	Base pedagógica principal del proyecto.
Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006)	Definen las competencias fundamentales del currículo escolar.	Permite alinear el currículo contextualizado con los estándares nacionales.
Resolución 4210 de 1996 (MEN)	Reglamenta la implementación del modelo Escuela Nueva.	Respaldar la metodología multigrado y la autonomía docente.

Técnicas de recolección de datos

Las metodologías empleadas para la recolección de datos incluyeron diversas técnicas, como entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes y padres, y la observación de aulas de clase multigrado. Además, se realizaron talleres participativos con la comunidad y se llevó a cabo un análisis documental de los planes de estudio y del proyecto educativo institucional (PEI).

En el análisis de datos, se aplicó la codificación temática y la triangulación metodológica, utilizando una hoja de cálculo de Microsoft Excel. Este enfoque facilitó la identificación de categorías emergentes relacionadas con la pertinencia curricular, la práctica docente y el aprendizaje contextualizado. Estos métodos permitieron obtener una visión integral de la situación educativa y de las necesidades de los participantes.

Técnica de análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de tipo mixto, con un enfoque cualitativo. Para llevar a cabo este análisis, se utilizó una hoja de cálculo de Microsoft Excel, que sirvió como herramienta tecnológica para la tabulación de datos. Además, Excel facilitó la categorización y la representación gráfica de los resultados obtenidos, lo que permitió una visualización clara y organizada de la información analizada.

Este enfoque metodológico destaca la importancia de las herramientas tecnológicas en la investigación cualitativa, mejorando la eficiencia en el manejo y presentación de datos.

Análisis descriptivo de datos (cualitativos-cuantitativos)

El enfoque cuantitativo de la investigación se basó en la utilización de encuestas, observaciones, talleres participativos y revisión documental, con un análisis estadístico descriptivo como técnica principal. Se empleó Microsoft Excel como herramienta para identificar tendencias, frecuencias, promedios, porcentajes y desviaciones estándar de las respuestas. Los datos se organizaron en columnas por variable y filas por participante, utilizando funciones como PROMEDIO(), MODA(), MEDIANA(), CONTAR.SI() y PORCENTAJE(), además de gráficos y tablas dinámicas para visualizar y comparar la información.

En el componente cualitativo, se aplicó un análisis de contenido que permitió una interpretación sistemática de la información obtenida a través de entrevistas y otros métodos. Las respuestas se codificaron en matrices en Excel, facilitando la identificación de categorías emergentes y subcategorías temáticas. Este enfoque ayudó a contextualizar la información relacionada con los recursos pedagógicos y la adaptación del modelo Escuela Nueva a las condiciones socioculturales del entorno rural.

La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos fue fundamental para validar y asegurar la confiabilidad del análisis. El uso de Excel se destacó como una herramienta eficaz y accesible, fortaleciendo la rigurosidad metodológica de la investigación y permitiendo un tratamiento sistemático de la información.

Metodológico relevante

En el marco de los talleres participativos, se llevó a cabo un mapeo y la creación de narrativas junto a los estudiantes, enfocándose en los recursos y actividades relacionadas con las cartillas de Escuela Nueva. Este proceso incluyó un análisis exhaustivo de la documentación disponible en el proyecto educativo institucional (PEI) y de los planes curriculares actuales de las sedes. Además, se revisaron los lineamientos nacionales, las guías y las cartillas de Escuela Nueva, lo que permitió una comprensión más profunda de la implementación y el impacto de estas herramientas educativas en el contexto escolar.

Resultados

Se anticipa que la investigación muestre una mejora significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales multigrado de Piedecuesta, gracias a un currículo pedagógico contextualizado basado en el modelo Escuela Nueva. Los hallazgos se organizan en cuatro ejes analíticos: percepciones y prácticas docentes, experiencias y motivaciones estudiantiles, participación comunitaria y pertinencia curricular, y coherencia y actualización curricular.

Tabla 2

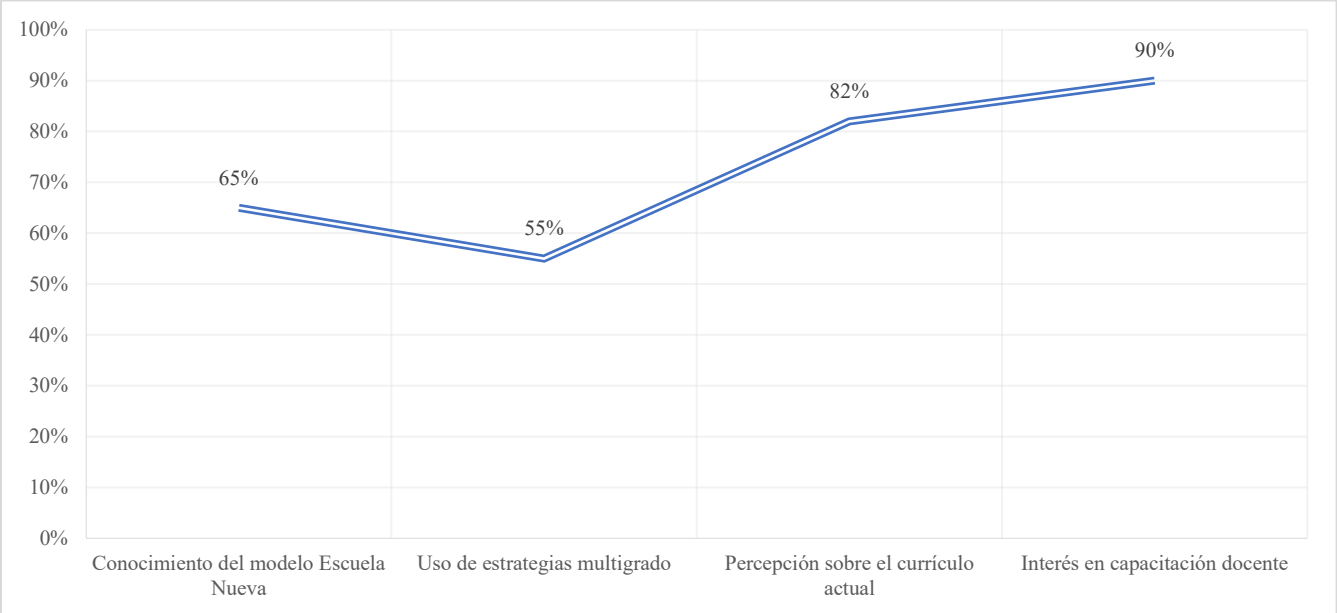
Resultados esperados encuestas a docentes

Variable evaluada	Indicador esperado	Porcentaje estimado	Interpretación
Conocimiento del modelo Escuela Nueva	Docentes con dominio teórico y metodológico	65%	Nivel medio de apropiación del modelo
Uso de estrategias multigrado	Aplicación sistemática en aula	55%	Se requiere fortalecimiento pedagógico
Percepción sobre el currículo actual	Considerado poco contextualizado	82%	Alta necesidad de rediseño curricular
Interés en capacitación docente	Disposición para formación continua	90%	Alta motivación docente

En las encuestas a docentes, se prevé que más del 80% reconozcan la necesidad de adaptar el currículo a las realidades socioculturales del entorno rural, destacando limitaciones en recursos didácticos y capacitación en el modelo Escuela Nueva.

Figura 1

Resultados esperados encuestas a docentes



Por otro lado, se espera que la mayoría de los estudiantes muestren un mayor interés en actividades contextualizadas con su entorno, valorando positivamente las estrategias de aprendizaje colaborativo.

Tabla 3

Resultados observaciones esperados

Categoría observada	Situación actual	Situación esperada tras el rediseño curricular

Participación estudiantil	Baja (individualizada)	Alta (colaborativa y contextualizada)
Uso de materiales locales	Escaso	Frecuente y planificado
Gestión del aula multigrado	Dificultosa	Dinámica e integrada
Interdisciplinariedad	Limitada	Transversal en proyectos de aula

Las observaciones en el aula sugieren que la implementación de un currículo contextualizado fomentará la participación activa de los estudiantes, la colaboración entre grados y la interdisciplinariedad, mejorando la gestión del tiempo docente y la integración de áreas del conocimiento. En los talleres participativos, se anticipa que la comunidad educativa reconozca la importancia de un currículo que refuerce la identidad local y promueva prácticas sostenibles.

Tabla 4

Comparativo del currículo existente vs. currículo contextualizado

Dimensión curricular	Currículo actual	Currículo contextualizado propuesto
Enfoque pedagógico	Tradicional	Participativo y constructivista
Contexto	Urbano general	Rural agroecológico y comunitario
Metodología	Único grado	Multigrado colaborativo
Evaluación	Sumativa	Formativa y participativa
Pertinencia cultural	Limitada	Alta y situada

La revisión del currículo actual revelará su desactualización y la necesidad de un enfoque rural diferenciado. Se propone un rediseño que integre competencias, transversalidad ambiental y metodologías activas, alineado con el proyecto educativo institucional del modelo Escuela Nueva. En conjunto, se proyecta que el nuevo currículo genere mejoras en el rendimiento académico, una reducción en la deserción escolar, un fortalecimiento del tejido social y una revalorización de la escuela rural como centro cultural y productivo.

Los resultados esperados validarán la hipótesis central de que la calidad educativa en el sector rural puede mejorarse significativamente mediante un currículo pedagógico contextualizado, adaptado a las dinámicas socioculturales del aula multigrado.

Discusión

Los resultados de la investigación destacan la relevancia del currículo contextualizado como un factor transformador en la educación rural bajo el modelo Escuela Nueva. El análisis de diversas técnicas de recolección de datos revela una discrepancia significativa entre los contenidos académicos y las realidades socioculturales del entorno rural, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes y la adquisición de aprendizajes significativos.

Se propone que la implementación de un currículo pedagógico adaptado a aulas multigrado tiene un impacto positivo en el aprendizaje, evidenciado por un aumento en la participación activa de los alumnos y en la apropiación de conocimientos relevantes para su contexto. Las observaciones en el aula

indican que los estudiantes se involucran más en actividades prácticas y proyectos comunitarios, mientras que las encuestas reflejan satisfacción y aceptación de los contenidos.

Estos hallazgos sugieren que la contextualización del currículo permite a los docentes conectar los aprendizajes con la realidad local, fomentando la autonomía, colaboración, inclusión y motivación por aprender, especialmente en entornos con múltiples grados de educación básica primaria. Además, los resultados son consistentes con la literatura revisada, que apoya la idea de que la educación debe estar vinculada a la vida cotidiana del estudiante y promover una comprensión holística.

Sin embargo, se identifican discrepancias con estudios previos que no mostraron mejoras significativas en entornos de aula multigrado, lo que resalta la necesidad de adaptar tanto las estrategias didácticas como los contenidos curriculares a las características culturales y sociales de cada comunidad. Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño reducido de la muestra y el corto periodo de implementación, lo que dificulta la generalización de los resultados y la evaluación de efectos a largo plazo.

La percepción de estudiantes y docentes también representa una limitación que podría sesgar los resultados. Por lo tanto, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra, realicen un seguimiento más prolongado y utilicen métodos de evaluación más objetivos. En conclusión, un currículo pedagógico ajustado al contexto rural favorece la motivación, participación y aprendizaje significativo de los alumnos, y las limitaciones identificadas ofrecen oportunidades para explorar la sostenibilidad y replicabilidad de estos hallazgos en investigaciones futuras.

Conclusiones

El aprendizaje contextualizado, que vincula la educación con las condiciones de vida, la cultura local y los desafíos del entorno productivo, se presenta como una estrategia clave para mejorar la calidad educativa en áreas rurales. Las metodologías de recolección de datos, como encuestas y talleres, han permitido una comprensión profunda del sistema educativo rural, destacando la importancia de alinear la práctica pedagógica con el contexto sociocultural de los estudiantes.

La participación activa de docentes y la comunidad escolar es esencial para la sostenibilidad del modelo educativo. Los resultados indican que tanto educadores como miembros de la comunidad están dispuestos a innovar y asumir responsabilidades compartidas en el ámbito educativo. El modelo de Escuela Nueva, adaptado con nuevas estrategias curriculares, sigue siendo transformador en aulas multigrado, siempre que se actualicen los contenidos, metodologías y recursos didácticos a las realidades rurales actuales.

Se anticipa que la implementación del nuevo currículo aumentará el interés y la retención de los estudiantes, reducirá las disparidades entre áreas rurales y urbanas, y promoverá aprendizajes significativos y duraderos. En conclusión, el rediseño del currículo pedagógico en las doce sedes del

Instituto del Oriente en Piedecuesta podría servir como un modelo replicable en otras áreas, contribuyendo a una educación rural innovadora, inclusiva y contextualizada, y reafirmando la identidad de la zona rural colombiana como un espacio para el desarrollo sostenible y el conocimiento.

Referencias

Arboleda, C., & Castro, J. (2021). Innovación pedagógica en aulas multigrado rurales: Desafíos y oportunidades del modelo Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 82*(2), 145–167. https://doi.org/10.17227/rce.num82-11984

Asociación Americana de Investigación Educativa [AERA]. (2011). Normas éticas para la investigación educativa. *American Educational Research Journal, 48*(5), 1023–1031. https://doi.org/10.3102/0002831211418136

Bonilla, M., & Rodríguez, P. (2020). El currículo como práctica cultural en contextos rurales: Una mirada desde la educación situada. *Revista Educación y Pedagogía, 32*(85), 73–91.

Colbert, V., & Mogollón, G. (2018). Escuela Nueva: Una estrategia para mejorar la calidad de la educación en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa, 12*(2), 45–62. https://doi.org/10.1016/j.rlie.2018.02.004

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

González, A., & Torres, E. (2019). La educación rural como escenario de transformación social: Aprendizajes desde la Escuela Nueva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(3), 45–62.

ISO/IEC/IEEE. (2017). *Systems and software engineering — Software life cycle processes* (ISO/IEC/IEEE 12207:2017). ISO.

Meinel, K. (1991). *Didáctica del movimiento*. Editorial Paidotribo.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). Política educativa para la equidad y la calidad en la educación rural. *Revista Colombiana de Educación Rural, 8*(1), 15–33. https://doi.org/10.32468/rural.2019.0812

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Lineamientos para la educación rural en Colombia: Hacia el fortalecimiento de la calidad y la equidad educativa*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2018). *Guía para la implementación del modelo Escuela Nueva en aulas multigrado*. MEN.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Navarro, J., & Díaz, L. (2022). Currículo contextualizado para el desarrollo de competencias en entornos rurales: Una propuesta desde el aprendizaje situado. *Revista Iberoamericana de Educación, 89*(1), 103–120. https://doi.org/10.35362/rie891456

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Replantear la educación rural en América Latina: Equidad, sostenibilidad e inclusión*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org

Pérez, D., & Mantilla, S. (2023). Evaluación de la calidad educativa en escuelas rurales: Estudio de caso en Santander, Colombia. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 201–219.

Tobón, S. (2015). *Currículo socioformativo: Fundamentos para la formación integral y el desarrollo sostenible*. ECOE Ediciones.

Torres, R. M. (2014). Escuela Nueva: Lecciones aprendidas y desafíos futuros en la educación rural latinoamericana. *Revista de Educación Comparada, 12*(24), 87–109.

Torres, R. M. (2020). Educación rural, territorio y aprendizaje contextualizado: Desafíos para América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación y Desarrollo Rural, 6*(3), 77–94. https://doi.org/10.565/rev.riedrural.2020.063

Agradecimientos

Se expresa un agradecimiento sincero a la comunidad educativa rural de Piedecuesta y a los docentes involucrados, así como a la Universidad de Tecnología y Educación (UTE) por su apoyo en la investigación y en la formación doctoral que permitió su implementación. Se destaca la colaboración de la Secretaría de Educación del Municipio de Piedecuesta, que facilitó el acceso a información institucional y promovió la cooperación en las sedes educativas rurales. Además, se reconoce la valiosa participación de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones educativas rurales del Instituto del Oriente, cuyo conocimiento local y compromiso con la calidad educativa fueron esenciales para la contextualización del diseño curricular propuesto. Su dedicación es la principal motivación detrás de este trabajo.

Declaración de autoría y originalidad

Conceptualización: Dorys Janeth Reyes Rueda**; Investigación:** Dorys Janeth Reyes Rueda**; Metodología:** Dorys Janeth Reyes Rueda**; Redacción – Borrador original:** Dorys Janeth Reyes Rueda; **Redacción – revisión y edición:** Dorys Janeth Reyes Rueda; **Autor de correspondencia:** Dorys Janeth Reyes Rueda.

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 162 - 178
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias pedagógicas y metodológicas para la integración contextual de la enseñanza rural en aulas multigrado

Pedagogical and methodological strategies for the contextual integration of rural teaching in multigrade classrooms

Stratégies pédagogiques et méthodologiques pour l'intégration contextuelle de l'enseignement rural dans les classes multigrades

Estratégias pedagógicas e metodológicas para a integração contextual do ensino rural em turmas multisseriadas

Claudia Patricia Moreno Botello
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Estados Unidos.
claudia.morenob2025@uted.us
https://orcid.org/0009-0001-4110-0927

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8873

Recibido: 21/12/2025 **Aceptado:** 26/03/2026

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar y describir las principales estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas para la integración del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas multigrado de educación rural. La metodología empleada corresponde a una revisión documental narrativa, con un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. Se analizaron rigurosamente 25 artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos de alta indexación como SciELO, Redalyc y Scopus, con una concentración de evidencia en Colombia y Chile. La información clave sobre las estrategias, los mecanismos de integración del contexto, la efectividad y las limitaciones se organizó en una matriz de datos para su síntesis. Los resultados revelan un repertorio sólido de estrategias de alta efectividad, destacando la educación STEM integrada, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) orientado a problemas reales, las estrategias cognitivas basadas en conocimiento local como la etnobotánica y el uso de las inteligencias múltiples. Estas prácticas exitosas convergen en la integración interdisciplinar y la resolución de problemas del contexto, validando la necesidad fundamental de una pedagogía situada que refuerza el constructivismo social y la pedagogía crítica. No obstante, persisten desafíos como la brecha entre el discurso y la práctica docente, la falta de formación específica para el aula multigrado y la prevalencia de un currículo monocultural. Se concluye que estas metodologías son esenciales para transformar el entorno socio-cultural en el epicentro del proceso formativo, lo que constituye un aporte clave para el repertorio didáctico del docente rural.

Palabras clave: Pedagogía contextualizada; Educación rural; Aula multigrado; Estrategias de enseñanza; Currículo situado

ABSTRACT

The objective of this study was to identify and describe the main pedagogical and methodological strategies used for integrating context into the teaching-learning process of multi-grade classrooms in rural education. The methodology employed corresponds to a narrative documentary review, with a qualitative approach and a descriptive-analytical scope. Twenty-five scientific articles published between 2020 and 2025 in high-index databases such as SciELO, Redalyc, and Scopus were rigorously analyzed, with a concentration of evidence in Colombia and Chile. Key information on strategies, context integration mechanisms, effectiveness, and limitations was organized into a data matrix for synthesis. The results reveal a solid repertoire of high-effectiveness strategies, including integrated STEM education, Project-Based Learning (PBL) oriented to real problems, cognitive strategies based on local knowledge such as ethnobotany, and the use of multiple intelligences. These successful practices converge on interdisciplinary integration and problem-solving within the context, validating the fundamental need for situated pedagogy that reinforces social constructivism and critical pedagogy. However, challenges persist, such as the gap between discourse and teaching practice, the lack of specific training for multi-grade classrooms, and the prevalence of a monocultural curriculum. It is concluded that these methodologies are essential for transforming the socio-cultural environment into the epicenter of the formative process, which constitutes a key contribution to the didactic repertoire of the rural teacher.

Keysword: Contextualized pedagogy; Rural education; Multigrade classroom; Teaching strategies; Situated curriculum

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude était d'identifier et de décrire les principales stratégies pédagogiques et méthodologiques utilisées pour l'intégration du contexte dans le processus d'enseignement-apprentissage des salles de classe multiniveaux de l'éducation rurale. La méthodologie employée correspond à une revue documentaire narrative, avec une approche qualitative et une portée descriptive-analytique. Vingt-cinq (25) articles scientifiques publiés entre 2020 et 2025 ont été rigoureusement analysés, provenant de bases de données hautement indexées comme SciELO, Redalyc et Scopus, avec une concentration de l'évidence en Colombie et au Chili. Les informations clés sur les stratégies, les mécanismes d'intégration du contexte, l'efficacité et les limitations ont été organisées dans une matrice de données pour leur synthèse. Les résultats révèlent un répertoire solide de stratégies de grande efficacité, soulignant l'éducation STEM intégrée, l'Apprentissage Basé sur des Projets (ABP) orienté vers des problèmes réels, les stratégies cognitives basées sur les connaissances locales telles que l'ethnobotanique, et l'utilisation des intelligences multiples. Ces pratiques réussies convergent vers l'intégration interdisciplinaire et la résolution des problèmes du contexte, validant la nécessité fondamentale d'une pédagogie située qui renforce le constructivisme social et la pédagogie critique. Cependant, des défis persistent, tels que l'écart entre le discours et la pratique enseignante, le manque de formation spécifique pour la classe multiniveaux et la prévalence d'un curriculum monoculturel. Il est conclu que ces méthodologies sont essentielles pour transformer l'environnement socioculturel en l'épicentre du processus formatif, ce qui constitue un apport clé au répertoire didactique de l'enseignant rural.

Mots-clés: Pédagogie contextualisée; Éducation rurale; Classe multiniveaux; Stratégies d'enseignement; Curriculum situé

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar e descrever as principais estratégias pedagógicas e metodológicas empregadas para a integração do contexto no processo de ensino-aprendizagem das turmas multisseriadas de educação rural. A metodologia empregada corresponde a uma revisão documental narrativa, com uma abordagem qualitativa e alcance descritivo-analítico. Foram analisados rigorosamente 25 artigos científicos publicados entre 2020 e 2025 em bases de dados de alta indexação como SciELO, Redalyc e Scopus, com uma concentração de evidências na Colômbia e no Chile. As informações-chave sobre as estratégias, os mecanismos de integração do contexto, a efetividade e as limitações foram organizadas em uma matriz de dados para sua síntese. Os resultados revelam um repertório sólido de estratégias de alta efetividade, destacando-se a educação STEM integrada, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) orientada a problemas reais, as estratégias cognitivas baseadas no conhecimento local como a etnobotânica e o uso das inteligências múltiplas. Essas práticas bem-sucedidas convergem na integração interdisciplinar e na resolução de problemas do contexto, validando a necessidade fundamental de uma pedagogia situada que reforça o construtivismo social e a pedagogia crítica. Não obstante, persistem desafios como a lacuna entre o discurso e a prática docente, a falta de formação específica para a turma multisseriada e a prevalência de um currículo monocultural. Conclui-se que essas metodologias são essenciais para transformar o entorno sociocultural no epicentro do processo formativo, o que constitui uma contribuição-chave para o repertório didático do docente rural.

Palavras-chave: Pedagogia contextualizada; Educação rural; Turma multisseriada; Estratégias de ensino; Currículo situado

Introducción

La educación rural constituye un elemento esencial no solo para el desarrollo humano, sino también, para la cohesión social y la sostenibilidad territorial de cualquier nación. El enfoque pedagógico en estos contextos debe trascender de la transferencia de conocimientos estandarizados hacia el reconocimiento y la valoración de la riqueza del saber local, la identidad productiva y las dinámicas comunitarias como fuentes legítimas de aprendizaje. Particularmente, se observa que el currículo rural colombiano es homogéneo e ignora las diferencias culturales, sociales y económicas de las comunidades. Este hecho aboga por una reconfiguración que integre saberes locales y promueva una educación contextualizada y emancipadora (Ramírez, 2023). Al situar el conocimiento en el territorio, la educación rural tiene el potencial de formar ciudadanos críticos con una profunda conexión y responsabilidad hacia su contexto, lo cual, permite el desarrollo endógeno y la retención de la población joven.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, la educación rural ha operado históricamente bajo condiciones de infraestructura y pedagógicas desfavorables. De acuerdo a Echavarría y Brumat (2024) “a pesar de los avances tecnológicos, persisten desafíos fundamentales, por ejemplo, la falta de recursos físicos, tecnológicos, financieros y digitales que, en muchos entornos rurales, sigue siendo un obstáculo importante para la integración efectiva de las TIC” (p. 8). Estas limitaciones, sumadas a la dispersión

poblacional y la escasez de recursos humanos, han perpetuado una brecha de calidad y pertinencia respecto a sus pares urbanos, lo que ha conducido a la marginalización del campo en los sistemas educativos. Esta realidad impone un desafío organizacional particular, las denominadas aulas multigrado.

El aula multigrado se erige como la respuesta organizativa predominante en las zonas rurales de baja densidad, configurándose como un espacio donde un solo docente (monodocencia) atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes grados y niveles curriculares. Aunque esta configuración promueve la socialización y el aprendizaje entre pares de distintas edades, impone una complejidad didáctica significativa. El profesor se enfrenta al reto de gestionar múltiples currículos, diversificar las actividades y monitorear ritmos de aprendizaje heterogéneos, todo ello en un contexto de recursos materiales limitados. Según Arias, Freire, Llaquín, Neira, Queupumil y Riquelme (2021) los docentes multigrado enfrentan el desafío de manejar la diversidad de sus educandos (social, cultural, lingüística y etaria) sin la formación profesional adecuada.

La respuesta tradicional a este problema, que a menudo involucra la simple implementación de modelos urbanos o la estandarización del currículo a nivel nacional, ha demostrado ser insuficiente. En este sentido, diversos autores instan a resignificar la concepción de escuela y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en función de nociones sistémicas y relacionales que replanteen las bases teóricas de los programas educativos e introduzcan cambios en la estructura curricular de los centros escolares rurales (Guardia, 2021). La enseñanza descontextualizada genera una desconexión entre el contenido escolar y la vida real del estudiante, lo que resulta en un aprendizaje superficial y la pérdida de significado. Esta insuficiencia demanda la necesidad urgente de trascender la gestión logística del multigrado hacia una transformación profunda de la práctica didáctica, centrada en la relevancia cultural y social del proceso formativo.

La solución a la complejidad del aula multigrado rural radica en el desarrollo de una pedagogía contextualizada, un principio epistemológico que sitúa la realidad del estudiante como el eje central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se sustenta en referentes teóricos robustos, tales como:

- Desde el constructivismo social de Vygotsky (1978), se entiende que el aprendizaje es un proceso mediado por la cultura y el contexto social, para lo cual, expresa que la función cultural se desarrolla dos veces: primero es social (interpsicológica, entre personas) y después, individual (intrapsicológica, dentro del niño). Esto incluye la atención y memoria lógica, y la formación de conceptos. Las relaciones humanas son la base de las funciones superiores. El entorno rural no es solo un telón de fondo, sino un conjunto de herramientas y conocimientos que deben ser integrados para construir el significado; y deben ser movilizados como recursos pedagógicos válidos, sirviendo de puente entre el hogar y la escuela.
- Complementariamente, la pedagogía crítica de Freire (2005) promueve que la educación sea un acto de praxis que permita a los estudiantes leer el mundo para transformarlo, puesto que “nadie

educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (p. 75). En el contexto rural, esto implica que el currículo situado debe abordar los problemas reales de la comunidad en sus contenidos.

Este marco teórico sitúa a la integración del contexto como un imperativo pedagógico. El desafío recae, entonces, en la identificación de las estrategias de enseñanza y metodologías que permitan al docente multigrado articular esta compleja matriz teórica en su práctica diaria, balanceando la demanda del currículo nacional con el potencial del entorno. Asimismo, según la evidencia, "para enseñar, movilizan sus conocimientos sobre el contexto comunitario para aproximar los contenidos a las experiencias del alumnado y sortean las solicitudes institucionales para cumplirlas en el marco de sus posibilidades" (Fraga y Rodríguez, 2024).

La literatura especializada ha evolucionado desde el análisis de modelos macro hacia la identificación de micro prácticas didácticas. Inicialmente, el foco estuvo en la descripción y los efectos de los modelos de organización sistémica como la Escuela Nueva, en la que, sus aulas multigrado son entornos únicos donde la interacción de varios niveles educativos facilita experiencias de aprendizaje distintivas. Esto promueve una colaboración directa y constante entre estudiantes de diferentes edades y grados, más allá de la guía docente (Arias, Freire, Llaquín, Neira, Queupumil y Riquelme, 2021).

Recientemente, la investigación se ha centrado en metodologías específicas que explotan las características de este tipo de aulas y su contexto. Se ha documentado ampliamente la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la integración curricular de múltiples grados alrededor de fenómenos locales, además, es una opción educativa innovadora donde los estudiantes logran aprendizaje significativo y desarrollan habilidades investigativas esenciales; son auténticos al generar productos finales que dan solución a problemáticas reales (Hernández, Mendoza y Zambrano, 2022). A su vez, se ha explorado el impacto de la vinculación de conocimientos locales como práctica para desarrollar habilidades metacognitivas en ciencias, demostrando que el uso de la etnobotánica o la observación local mejora la comprensión profunda, los estudiantes se sienten motivados a conservar el acervo cultural familiar, especialmente en torno al conocimiento de plantas, sin ser conscientes de que este valioso saber constituye el campo de la etnobotánica (Pascual y Orduna, 2020). Metodologías como la estas, también demuestran la alta efectividad de vincular el conocimiento ancestral con el currículo escolar formal, especialmente, en el ámbito de las ciencias.

Respecto a la alternancia, este modelo es fundamental en la formación de liderazgo local, ya que espera formar egresados como líderes locales capaces de vivir dignamente y en su territorio. Estos jóvenes deben emprender proyectos que promuevan su desarrollo personal y familiar, impulsando el progreso de la comunidad (Rodríguez, 2021).

A pesar de esta vasta y creciente investigación, existe una dispersión en la identificación y categorización de estas prácticas como un conjunto unificado de estrategias metodológicas que tienen

como fin primordial la integración del contexto en el aula multigrado. Es necesario sistematizar esta evidencia para construir un repertorio didáctico claro y accesible para los docentes rurales.

La práctica pedagógica en el aula multigrado rural exige adaptabilidad y un diseño didáctico que logre transformar la heterogeneidad y la limitación de recursos en una ventaja educativa. La clave reside en cómo el docente selecciona, diseña y aplica las prácticas que efectivamente sitúan el currículo en la realidad del estudiante. Sin una síntesis clara de las estrategias documentadas y su eficacia en la integración contextual, el docente continúa recurriendo a prácticas estandarizadas que no atienden la especificidad del entorno rural, lo cual, conduce a la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por los docentes para integrar el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas multigrado de educación rural, según la literatura especializada?

Por su parte, la relevancia de este estudio se establece desde lo siguiente:

Primero que todo, este artículo contribuye a la didáctica multigrado al ir más allá de la descripción de modelos organizacionales.; al identificar, describir y categorizar las estrategias puntuales de enseñanza, se proporciona un marco conceptual más sólido para entender la mediación entre el entorno, el currículo y la práctica docente. Este marco facilitará la investigación comparada, el metaanálisis de prácticas y la futura construcción teórica sobre la especificidad de la educación rural.

Segundo, los hallazgos tienen una aplicación directa e inmediata para el sistema educativo y los docentes en ejercicio porque la descripción detallada de las estrategias ofrecerá a los maestros multigrado un repertorio didáctico validado por la investigación. Este repertorio les permitirá enfrentar la complejidad del aula, diseñar actividades que promuevan la autonomía, y hacer su enseñanza más pertinente, eficiente y, crucialmente, más motivadora para los estudiantes, al maximizar el uso pedagógico de los recursos locales y las dinámicas comunitarias.

Y tercero, al sistematizar las estrategias de integración contextual, esta investigación impulsa una educación de mayor calidad y relevancia cultural para las comunidades rurales. Un aprendizaje situado fortalece la identidad de los estudiantes, fomenta el pensamiento crítico sobre los problemas locales y, en última instancia, contribuye al desarrollo endógeno de los territorios, lo que se traduce en un cierre progresivo de la brecha educativa y en el reconocimiento de la escuela rural como un agente de transformación social y cultural.

Esta revisión documental narrativa aborda la necesidad teórica de establecer un marco conceptual sólido, la urgencia práctica de ofrecer herramientas didácticas accesibles para los profesores rurales y la relevancia social de fomentar una educación pertinente y contextualizada. El objetivo central de la investigación es identificar y describir las principales estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas para integrar el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas multigrado de

educación rural. Para lograrlo, se busca determinar las concepciones pedagógicas clave, clasificar las metodologías didácticas que vinculan, activamente, los conocimientos locales con el currículo, y analizar cómo estas estrategias promueven el desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes, tales como la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje colaborativo entre grados.

El presente artículo de revisión documental narrativa se organiza en cinco secciones. Tras esta introducción, se detalla la metodología de revisión bibliográfica; posteriormente, se presentan los resultados, categorizando las estrategias pedagógicas y metodológicas identificadas. Finalmente, se discuten las implicaciones de estas prácticas para la formación docente y la política educativa, seguidas de las conclusiones del estudio.

Materiales y métodos

Diseño del Estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo-analítico, cuyo diseño metodológico corresponde a una revisión documental narrativa de la literatura especializada documentada entre el año 2020 y 2025, con el objetivo de identificar y describir las principales estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas para la integración del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas multigrado de educación rural.

Participantes

La población inicial estuvo constituida por los documentos identificados mediante una exploración avanzada y estructurada; sin embargo, para la muestra final, solo se consideraron aquellos que cumplían los siguientes criterios de inclusión: ser artículos (incluyendo artículos de revisión y artículo-comentarios), estar publicados, recientemente, entre 2020 y 2025, proceder de revistas indexadas en bases de datos de corriente principal como Scopus, SciELO y Redalyc para asegurar su calidad científica, estar escritos en idioma español y abordar, explícitamente, estrategias metodológicas o didácticas enfocadas en la integración del conocimiento contextual en el aula rural o multigrado. Por otro lado, se aplicaron criterios de exclusión que descartaron documentos con acceso limitado (solo resúmenes), trabajos de grado o tesis no publicados en revistas indexadas, y estudios centrados en infraestructura o política educativa sin detalle de la práctica didáctica.

Materiales (o Instrumentos)

La búsqueda se centró en la combinación de términos clave en español utilizando operadores booleanos (OR) para priorizar la especificidad del fenómeno, incluyendo categorías como "Pedagogía Contextualizada" OR "Educación Situada" OR "Currículo Situado", "Aula Multigrado" OR "Escuela Unidocente" OR "Escuela Rural", "Estrategias de Enseñanza" OR "Prácticas Pedagógicas" OR

"Metodología". Finalmente, la información relevante extraída de los documentos seleccionados se organizó y sistematizó en una matriz de datos.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en una secuencia cronológica de dos fases principales: primero, la fase de búsqueda sistemática y depuración, donde se realizó la búsqueda avanzada y estructurada en las bases de datos (SciELO, Redalyc, Scopus) utilizando las ecuaciones de búsqueda definidas, se recopilaron los títulos y resúmenes de la población documental inicial, y se aplicó un riguroso proceso de filtrado mediante los criterios de inclusión y exclusión para obtener la muestra final; y segundo, la fase de recolección de datos y lectura crítica, que consistió en la revisión de los textos completos seleccionados para extraer la información, la cual fue organizada y sistematizada, posteriormente, en una matriz de datos para su análisis.

Análisis de Datos

Las técnicas de análisis se centraron en la organización y síntesis narrativa de la información extraída de la matriz de datos, la cual incluyó variables como el país, la estrategia, el mecanismo de integración del contexto, el nivel de efectividad reportado (clasificado como Alta, Media o Baja) y las limitaciones o desafíos para su aplicación en el aula rural. La síntesis final consistió en la descripción narrativa de estas categorías, cuyo propósito fue identificar tendencias, similitudes y brechas en la literatura que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación.

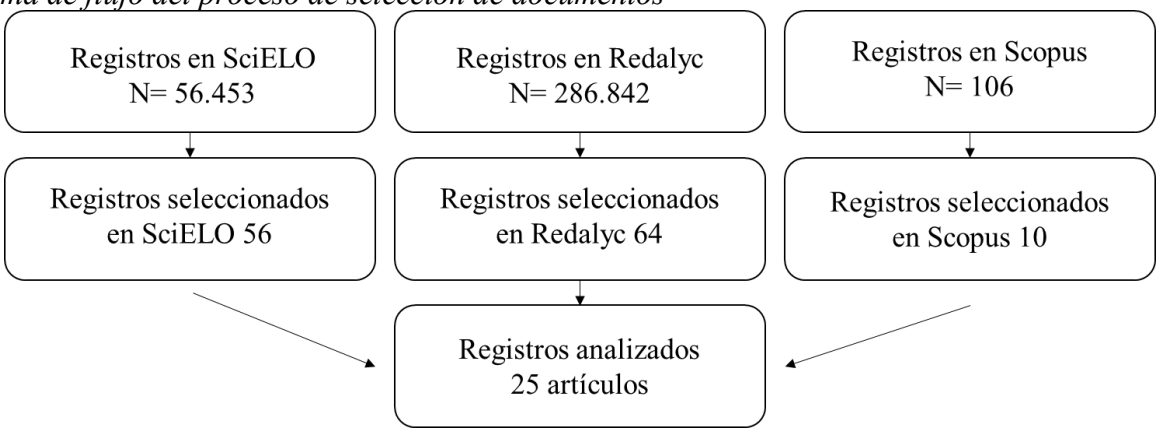
Resultados

La presente sección expone los hallazgos principales derivados del análisis de los 25 artículos científicos seleccionados de revistas indexadas en SciELO, Redalyc y Scopus en el período 2020-2025. Estos resultados, organizados según las categorías de modelos pedagógicos, tipología de estrategias, y el balance de efectividad y desafíos, destacan patrones y tendencias en la literatura reciente. La muestra evidencia una concentración geográfica en Iberoamérica, siendo Chile y Colombia los países con mayor producción académica sobre aulas multigrado.

El proceso de selección documental, desde la identificación inicial hasta la inclusión final de la muestra, se documenta en el siguiente diagrama de flujo, asegurando la trazabilidad de los artículos y la transparencia metodológica (ver Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos



Nota. El diagrama ilustra las fases del proceso de revisión narrativa aplicadas a la muestra documental, garantizando la trazabilidad de los 25 artículos científicos seleccionados para el análisis.

La rigurosidad de este proceso de selección es fundamental para establecer la validez interna del estudio, al asegurar que la muestra documental cumple con los criterios de temporalidad (2020-2025) y pertinencia temática. Una vez establecida la muestra, se procede a analizar su distribución temporal y geográfica. Una revisión de la temporalidad confirma una tendencia creciente en la investigación sobre aulas multigrado y contextualización posterior a 2020, coincidiendo con la necesidad de adaptar la práctica educativa a contextos de alta diversidad. La Tabla 1 resume la distribución geográfica y temporal de la muestra final, destacando la concentración en el trienio 2021-2023.

Tabla 1

Distribución de la producción académica por país y año (2020-2025)

País	Número de Artículos	Porcentaje
Argentina	2	8%
Chile	7	28%
Colombia	9	36%
Guatemala	1	4%
México	3	12%
Perú	2	8%
República Dominicana	1	4%
Total	25	100%

Nota. La muestra total (N = 25) se concentra en países de Iberoamérica con altos índices de ruralidad y presencia de aulas multigrado, destacándose Colombia y Chile como los principales focos de producción académica en el tema durante el período 2020-2025. Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución geográfica refuerza la pertinencia del estudio al basarse en contextos con desafíos educativos similares; igualmente, el análisis de la variable estrategia reveló que la literatura no se limita a un único marco, sino a una unión de enfoques que buscan validar el saber local frente al currículo estandarizado, identificándose tres modelos pedagógicos dominantes cuya distribución se ilustra en la Figura 2.

Figura 2

Distribución porcentual de las estrategias por categorías (n=25)



Nota. El gráfico ilustra la primacía de la categoría innovación curricular específica (24%) como marco teórico de las estrategias, seguido por las metodologías activas y por desafíos, la integración del contexto y saberes locales, los modelos de flexibilidad y alternancia y los enfoques inclusivos y diferenciados (19). Fuente: Elaboración propia.

Este patrón observado en la Figura 2, en el que la innovación curricular domina la sustentación teórica, destaca una tendencia clara en la investigación: la contextualización no es vista como un simple ajuste didáctico, sino como un proceso que requiere una base epistemológica en la construcción activa del conocimiento a partir de la realidad circundante. Esta orientación teórica es la que da forma y coherencia a la tipología de estrategias identificadas en la muestra, las cuales son esencialmente activas y se centran en la interacción.

Innovación Curricular Específica

Esta categoría de estrategias, que representa el 24% de la muestra, busca una transformación del currículo y la inclusión de enfoques disciplinares para integrar el contexto local en el aula multigrado rural, modificando el qué y el cómo se enseña. Aunque la educación STEM integrada demuestra una alta efectividad al vincular disciplinas para resolver problemas reales, la integración de las TIC tiene una efectividad media y está severamente limitada por la falta de infraestructura básica como conectividad y energía, lo que amplía la brecha educativa. Otras estrategias como las multiliteracidades, la pedagogía decolonial y el PRAE reportan una baja efectividad debido a la persistencia de enfoques tradicionales, la desvinculación de prácticas ancestrales y una falta de articulación efectiva con la atención a los problemas graves del territorio.

Enfoques Inclusivos y Diferenciados

Esta categoría de estrategias se centra en gestionar y responder a la diversidad social, cultural, lingüística y cognitiva de las aulas multigrado rurales para garantizar una respuesta educativa equitativa y pertinente, representando el 19% de las estrategias identificadas. Aunque estrategias como las prácticas pedagógicas inclusivas que integran historia y cosmovisión, y el aprendizaje basado en inteligencias múltiples que relaciona contenidos con la realidad y las inteligencias de los educandos, han mostrado una alta efectividad, no obstante, enfrentan desafíos en la colaboración familiar o en el fortalecimiento de la autorregulación. Por otro lado, las estrategias diversificadas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje personalizado han mostrado una baja efectividad, principalmente, debido a la falta de formación docente específica, la dificultad para atender la diversidad, simultáneamente, la existencia de un currículo monocultural y la alta vulnerabilidad socioeconómica de la población.

Modelos de Flexibilidad y Alternancia

Las estrategias enfocadas en la innovación organizativa, es decir, un 19% de la muestra, buscan adaptar la estructura, el tiempo y el espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la vinculación del contexto rural y la reorganización de la interacción de estudiantes de diferentes grados en aulas multigrado, mediante modelos de alternancia entre escuela y comunidad. Los resultados de estas estrategias son variados: el aprendizaje cooperativo multigrado muestra una alta efectividad, aunque limitada por la falta de materiales específicos y el bajo apoyo familiar. Estrategias con efectividad media incluyen la didáctica de atención simultánea y diferenciada, que padece de incoherencia práctica y homogeneización curricular, y el modelo pedagógico de escuela nueva, cuya eficacia depende de una formación docente continua para evitar el uso, únicamente, instrumental de los materiales. Por último, los modelos de alternancia tanto pedagogía como modelo pedagógico por alternancia, se ubican entre efectividad media y baja, demostrando que su plena eficacia requiere factores adicionales como acompañamiento pedagógico, acceso a la tierra, tecnología y apoyo crediticio, más allá de la metodología en sí misma.

Integración del Contexto y Saberes Locales

Esta categoría, que representa el 19% de la muestra analizada, se centra en estrategias para vincular de forma directa el conocimiento, las experiencias y el entorno físico y social de la comunidad rural con el currículo escolar, buscando validar el saber local como eje para contextualizar la enseñanza, abordar problemas reales y promover la alfabetización científica y cultural. La mayoría de estas estrategias, como las basadas en el conocimiento local incluyendo la etnobotánica ancestral, y las propuestas pedagógicas al aire libre, demostraron una alta efectividad al establecer conexiones sólidas entre la escuela y el contexto; no obstante, enfrentan desafíos como la necesidad de superar narrativas de imposibilidad, currículos descontextualizados y la gestión del aula multigrado. Por otro lado, la simple y superficial

incorporación de datos y hechos locales sin lograr vínculos significativos con los contenidos formales, resultó en una baja efectividad pedagógica.

Metodologías Activas y por Desafíos

Las estrategias pedagógicas de enfoque práctico y centradas en el estudiante, que representan el 19% de la muestra, buscan movilizar el conocimiento al desafiar a los educandos rurales con la resolución de problemas reales o la creación de productos concretos, promoviendo el pensamiento crítico y el aprender haciendo. A pesar de los desafíos de implementación, en general demostraron alta efectividad, destacando el Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED), el aprender haciendo con robótica al convertir problemas rurales a soluciones algorítmicas, y los talleres de rescate de saberes locales sobre el clima; sin embargo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mostró resultados mixtos, pues estas metodologías enfrentan limitaciones como la necesidad de mayor apoyo en planificación y la dificultad de conceptos nuevos como en el de robótica, o de interpretación de simbología en los talleres de saberes.

En consecuencia, el análisis de las categorías revela una clara coherencia en las estrategias pedagógicas orientadas a la contextualización y activación del aprendizaje como pilares de la enseñanza en el aula multigrado rural. En este sentido, estrategias altamente efectivas como la educación STEM, las metodologías activas por desafíos, el uso de Inteligencias Múltiples y la integración del contexto en la etnobotánica, coinciden en el principio de transformar el entorno rural en el epicentro del proceso formativo, promoviendo la integración interdisciplinar y la resolución de problemas reales; sin embargo, los resultados, igualmente, señalan barreras estructurales y pedagógicas que limitan el impacto de esta innovación en todas las categorías, destacando la ausencia de formación docente específica para la complejidad multigrado, las limitaciones de infraestructura: tecnológicas, físicas y curriculares, y la dificultad sistémica para trascender la incorporación superficial de los saberes locales, sugiriendo que la efectividad de las estrategias está ligada a la necesidad de fortalecer las estructuras institucionales y políticas que permitan una práctica docente flexible, activa y capaz de gestionar la heterogeneidad del aula rural.

Discusión

El objetivo principal de esta revisión era identificar y describir las principales estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas para integrar el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas multigrado de educación rural. Los hallazgos confirman que la práctica pedagógica exitosa en estos entornos se orienta hacia la contextualización y la activación del aprendizaje como elementos centrales del proceso formativo. Específicamente, se identificó un repertorio de estrategias que convergen en hacer del entorno rural el epicentro del proceso. Las metodologías que demostraron una efectividad alta, tales como la educación STEM integrada, las estrategias cognitivas basadas en conocimiento local como la etnobotánica, y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en su

implementación exitosa, comparten el principio fundamental de la integración interdisciplinar y la resolución de problemas reales.

Estos resultados validan los postulados teóricos que defienden la pedagogía situada. A su vez, la efectiva integración del contexto mediante prácticas como el ABP o la etnobotánica corrobora la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky (1978), al movilizar las herramientas y conocimientos culturales del entorno rural como un nexo entre la escuela y el hogar. De igual manera, se materializa la pedagogía crítica de Freire (2005), puesto que las estrategias más efectivas abordan directamente los problemas reales de la comunidad en sus contenidos curriculares, promoviendo la lectura crítica del mundo. Un aporte significativo de esta revisión documental narrativa reside en la sistematización de la evidencia sobre las micro prácticas didácticas específicas en el aula multigrado, proporcionando una categorización clara de las estrategias puntuales de enseñanza. Esto construye un repertorio didáctico accesible, validado y necesario en la literatura. En consecuencia, el marco conceptual resultante permite comprender la mediación efectiva entre el entorno, el currículo y la práctica docente, lo que facilita tanto la futura investigación comparada como la construcción teórica sobre la especificidad de la educación rural.

A pesar del consenso teórico sobre la necesidad de la contextualización, la revisión identificó una disparidad persistente entre el discurso pedagógico ideal y la práctica docente real. Se evidenció que, en ciertos casos, la incorporación del conocimiento local es superficial, limitándose a datos y hechos sin generar vínculos profundos de significado con el currículo. Esta incoherencia se alinea con la literatura que critica la persistencia de un currículo monocultural y homogéneo que no logra reconocer ni valorar los saberes rurales de manera auténtica. Además, los resultados de esta revisión coinciden plenamente con los desafíos macroestructurales documentados en relación con la desigualdad educativa entre lo rural y lo urbano. La efectividad de la integración curricular de las TIC fue reportada como media debido a la persistente falta de infraestructura, conectividad y recursos adecuados, tal como señalan Brumat y Echavarría (2024). Esto sugiere que la eficacia de las estrategias pedagógicas enfrenta un límite impuesto por las carencias materiales del contexto.

Sumado a las barreras materiales, el desafío más recurrente fue la falta de formación docente específica para el aula multigrado. Esta carencia repercute directamente en la compleja tarea de atender la diversidad estudiantil y superar el empleo limitado de los materiales didácticos, lo que restringe la capacidad del docente para aplicar las didácticas contextualizadas. La principal limitación de esta investigación reside en su diseño de revisión documental narrativa, que no permite una síntesis cuantitativa del efecto de las estrategias o el metaanálisis, y depende de la exhaustividad y la calidad de los artículos revisados. Aunque la búsqueda se concentró en fuentes de alta indexación, la exclusión de tesis y trabajos de grado podría haber dejado por fuera innovaciones pedagógicas locales valiosas no publicadas en revistas internacionales.

Conclusiones

En conclusión, las aulas rurales multigrado requieren un repertorio de estrategias pedagógicas específicas para integrar el contexto local en la enseñanza. Prácticas como STEM integrado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) reales, el uso de inteligencias múltiples y estrategias cognitivas como la etnobotánica han demostrado ser altamente efectivas. Estas validan una pedagogía situada que transforma el entorno sociocultural en el centro del proceso formativo, reforzando el constructivismo social. El aporte reside en ofrecer un marco conceptual y didáctico accesible para los docentes rurales.

Por otro lado, el impacto de las estrategias innovadoras en aulas rurales multigrado está limitado por barreras estructurales como la ausencia de formación docente especializada en didáctica multigrado y la falta de infraestructura TIC y conectividad. Las futuras investigaciones deben centrarse en estudios longitudinales para medir el impacto de estas estrategias en el rendimiento y la identidad cultural. Es crucial diseñar programas de formación docente específicos enfocados en la competencia didáctica para la integración contextual y el manejo de la diversidad. Se requiere una transformación profunda de la política educativa para garantizar la formación continua y los recursos necesarios, cerrando así la desigualdad educativa.

Referencias

Alonso, R., Bardales, O. y Maurial, M. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. Educación, 31(61), 129–148. https://www.redalyc.org/journal/7178/717876078007/717876078007.pdf

Arias, K., Freire, P., Llaquín, G., Neira, V., Queupumil, E. y Riquelme, M. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. Educación Básica, Cultura, Currículo, 51, 1-18. https://ct.prod.getft.io/c2NvcHVzLHVuZGVmaW5lZCxodHRwOi8vZHguZG9pLm9yZy8xMC4xNTkwLzE5ODA1MzE0NzA0Ng.sgaIUefXq6WvMbJyRRyr9cq4GM6KM-7mD77Q0INmTZo

Arrieta, E. y Ramírez, C. (2023). La promoción de los procesos metacognitivos en la enseñanza de la ciencia a partir del conocimiento local: Un caso desde el ámbito rural de Colombia. Revista Andina de Educación, 7(1), 1-11. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v7n1/2631-2816-rae-7-01-e201.pdf

Bravo, J., Corral, M. y Cruz, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15. https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741044/html/

Brumat, M. y Echavarría, C. (2024). Desafíos de la educación rural en América Latina. Actualidades Pedagógicas, 1(84). https://ap.lasalle.edu.co/article/view/5374/5272

Caballero, M., Giraldo, C. y Meneses, J. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para aprender sobre electricidad: Estudio de caso en una escuela rural colombiana. ienci, 25(3), 145–161. https://ct.prod.getft.io/c2NvcHVzLHVuZGVmaW5lZCxodHRwOi8vZHguZG9pLm9yZy8xMC4yMjYwMC8xNTE4LTg3OTUuaWVuY2kyMDIwdjI1bjNwMTQ1.IWt6hSNP48wLIsI32RWcD23RiD01SNpwSy9T-vIhcLk

Cardona, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25), 1337–1354. http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a1-1337-1354.pdf

Castillo, P. y Gracia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. Psicoperspectivas, 21(3). https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v21n3/0718-6924-psicop-21-03-21.pdf

Castro, A., Paredes, J. y Villarroel, R. (2021). Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. Revista Científica, 42(3), 339–352. http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n42/2344-8350-cient-42-339.pdf

Conejeros, F. y Valenzuela, P. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 23(3), 1–27. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/10804/7991

De los Santos, A. (2022). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana: Un estudio de caso. Perfiles Educativos, 14(180), 26–39. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v45n180/0185-2698-peredu-45-180-26.pdf

Figueroa, A. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. Educación y Educadores, 23(3), 379–401. http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n3/2027-5358-eded-23-03-379.pdf

Fraga, E. y Rodríguez, B. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29(101), 415–442. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n101/1405-6666-rmie-29-101-415.pdf

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf

Fúneme, C. y Rojas, A. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos de las medidas de dispersión en busca de la cultura estadística en un contexto rural. Innovaciones Educativas, 23(35), 73–87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079752007

Guardia, J. (2021). Significados de la educación rural: Una sistematización de experiencia. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 20, 39-58. https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/13825/13782

Guarnizo, M., Íquira, Y. y Rosero, J. (2022). Estudio etnobotánico con estudiantes de grado 5° de la escuela rural mixta el Colorado, del resguardo indígena de Cohetando, Páez, Cauca. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica, 25. http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v25nspe/0123-4226-rudca-25-spe-e2149.pdf

Hernández, Mendoza y Zambrano. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Revista Conrado, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf

Hernández, R., Mendoza, C. y Pedraza, Y. (2023). El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad: una experiencia de Educación Ambiental en contexto rural. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (54), 47–64. https://www.redalyc.org/journal/6142/614277454004/614277454004.pdf

Jaime, E. (2021). Propuestas pedagógicas al aire libre en escuelas rurales multigrado en la Región de Coquimbo, Chile. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (49), 277–294. http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n49/0121-3814-ted-49-277.pdf

Lizasoain, A. y Thibaut, P. (2024). ¿Cómo se desarrollan las interacciones y la pedagogía de las multiliteracidades en el aula de Lenguaje y Comunicación? Estudio de caso en una escuela rural

del sur de Chile. Educar, 60(2), 485–499. https://educar.uab.cat/article/view/v60-n2-thibaut-lizasoain/1896-pdf-es

Marín, O., Martín, M., Tapia, R. y Tobón, J. (2021). Estrategia didáctica de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria. Innova Research Journal, 6(3), 34–57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737880777003

Mendez, D., Merchán, A., Quevedo, J. y Vásquez, E. (2025). Robótica educativa para el desarrollo del pensamiento computacional: Un estudio en escuela rural de Colombia. Revista Portuguesa de Educación, 38(2). https://ct.prod.getft.io/c2NvcHVzLHVuZGVmaW5lZCxodHRwczovL2RvaS5vcmcvMTAuMjE4MTQvcnBlLjM2Nzky.z_Q6C391G2eahlYtbpZKBQnLNRlheaBrMSf3Mbgf4qg

Navarrete, E. y Palma, M. (2021). Validación de la estrategia Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED) en el contexto de la educación rural en Chile. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 60(1), 81–106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333379482005

Pascual, V. y Orduna, P. 2020. The intangible heritagein the historical and current cuisine: Multidisciplinarydidactic proposal for the teaching and learning of culinaryethnobotany. International Journal of Gastronomy and Food Science. https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2020.100241

Pettiti, E. y Rodríguez, L. (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). Revista de Historia Americana y Argentina, 58(1), 185–214. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/revihistoriargenyame/article/view/6950

Ramírez, J. (2023). El currículo rural en Colombia: Problematización e institucionalización de la educación rural. Revista Vitalia, (5). https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/379

Rodríguez, D. (2021). Influencia del modelo pedagógico por alternancia en el desarrollo local de cinco comunidades rurales del departamento de Petén, Guatemala. Horizonte de la Ciencia, 11(21), 329–346. https://www.redalyc.org/journal/5709/570967307024/570967307024.pdf

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

Declaración de autoría y originalidad

Conceptualización: Claudia Patricia Moreno Botello**; Investigación:** Claudia Patricia Moreno Botello**; Metodología:** Claudia Patricia Moreno Botello**; Redacción – Borrador original:** Claudia Patricia Moreno Botello; **Redacción – revisión y edición:** Claudia Patricia Moreno Botello; **Autor de correspondencia:** Claudia Patricia Moreno Botello.

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 179 - 191
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias educativas para fortalecer la cultura de paz en la Institución Educativa Moralito de Cotorra, Córdoba (una revisión documental)

Educational strategies to strengthen the culture of peace at the Moralito Educational Institution in Cotorra, Córdoba (a documentary review)

Stratégies éducatives pour renforcer la culture de paix à l'Institution Éducative Moralito de Cotorra, Córdoba (une revue documentaire)

Estratégias educativas para fortalecer a cultura de paz na Instituição Educacional Moralito de Cotorra, Córdoba (uma revisão documental)

Leonardo Favio Barcenas Gálvez
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Colombia
leonardo.barcenasg2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0000-8096-9919

Darío Nel Solera Medrano
Instituto Nacional de Cooperación Educativa Socialista, Venezuela
dasoleme_67@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0008-5047-901X

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8872

Recibido: 28/12/2025 **Aceptado:** 25/03/2026

RESUMEN

Este artículo investigativo tiene como objetivo analizar estrategias educativas que contribuyan al fortalecimiento de la cultura de paz en la Institución Educativa Moralito, ubicada en el municipio de Cotorra, Córdoba, Colombia. Se realizó una revisión documental de diversas investigaciones y propuestas académicas relacionadas con la convivencia escolar, la formación ciudadana y la educación para la paz. A partir del análisis, se identificaron prácticas pedagógicas que permiten fomentar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la empatía, la participación y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: Cultura de paz, estrategias educativas, convivencia escolar, formación ciudadana, educación para la paz

ABSTRACT

This research article aims to analyze educational strategies that contribute to strengthening the culture of peace at the Moralito Educational Institution, located in the municipality of Cotorra, Córdoba, Colombia. A documentary review was conducted on various studies and academic proposals related to school

coexistence, citizenship education, and education for peace. Based on the analysis, pedagogical practices were identified that promote learning environments grounded in respect, empathy, participation, and the peaceful resolution of conflicts.

Keywords: Culture of peace, educational strategies, school coexistence, citizenship education, education for peace

RÉSUMÉ

Cet article de recherche vise à analyser les stratégies éducatives qui contribuent au renforcement de la culture de paix dans l'Institution Éducative Moralito, située dans la municipalité de Cotorra, Córdoba, Colombie. Une revue documentaire de diverses recherches et propositions académiques liées à la coexistence scolaire, à la formation citoyenne et à l'éducation pour la paix a été réalisée. À partir de l'analyse, des pratiques pédagogiques ont été identifiées, permettant de favoriser des environnements d'apprentissage fondés sur le respect, l'empathie, la participation et la résolution pacifique des conflits.

Mots-clés : Culture de paix, stratégies éducatives, coexistence scolaire, formation citoyenne, éducation pour la paix

RESUMO

Este artigo investigativo tem como objetivo analisar estratégias educativas que contribuam para o fortalecimento da cultura de paz na Instituição Educativa Moralito, localizada no município de Cotorra, Córdoba, Colômbia. Foi realizada uma revisão documental de diversas pesquisas e propostas acadêmicas relacionadas à convivência escolar, à formação cidadã e à educação para a paz. A partir da análise, identificaram-se práticas pedagógicas que permitem fomentar ambientes de aprendizagem baseados no respeito, na empatia, na participação e na resolução pacífica de conflitos.

Palavras-chave: Cultura de paz, estratégias educativas, convivência escolar, formação cidadã, educação para a paz

Introducción

La cultura de paz se ha consolidado como un eje fundamental en los contextos educativos contemporáneos, en respuesta a los desafíos sociales, culturales y políticos que enfrenta la sociedad actual. Organismos internacionales como la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) destacan la urgencia de promover una educación orientada a formar ciudadanos empáticos, críticos y comprometidos con la construcción de sociedades más justas y equitativas. En este marco, las instituciones educativas no solo cumplen una función académica, sino que, además, moldean modos de convivencia, identidades cívicas y capacidades para la resolución pacífica de conflictos; elementos esenciales para la consolidación de la paz en escenarios marcados por tensiones sociales y desigualdades persistentes.

En el caso colombiano, los retos derivados del posconflicto, las inequidades territoriales y las expresiones de violencia interpersonal colocan a las escuelas rurales en el centro de las políticas públicas

orientadas a la reconciliación y la cohesión social. Esto hace especialmente relevante comprender cómo determinadas estrategias educativas pueden incidir en el clima escolar y en la transformación de las prácticas ciudadanas. La Institución Educativa Moralito, en el municipio de Cotorra (Córdoba), representa un escenario pertinente para analizar estas dinámicas, dada su ubicación rural y las demandas socioeducativas propias del territorio.

A pesar de la existencia de sólidos marcos normativos y lineamientos internacionales que promueven la educación para la paz, persiste una brecha significativa entre las políticas formuladas y su implementación en las instituciones educativas. Entre las dificultades más comunes se encuentran la fragmentación de programas, la ausencia de sistemas de seguimiento, la insuficiente formación docente y la débil articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Este panorama evidencia la necesidad de no limitarse a compilar experiencias exitosas, sino de interpretar críticamente los enfoques, supuestos y tensiones que subyacen a las intervenciones pedagógicas orientadas a la cultura de paz. En este sentido, una revisión documental hermenéutica se presenta como un camino metodológico pertinente, ya que permite no solo organizar y sistematizar la información disponible, sino también interpretar los significados y las condiciones que posibilitan la transferibilidad de diversas estrategias a contextos específicos como el de la I.E. Moralito. Desde este enfoque, la presente investigación se propone responder a la pregunta central: ¿Qué estrategias educativas muestran evidencia efectiva para fortalecer la cultura de paz en contextos escolares rurales similares a la Institución Educativa Moralito y bajo qué condiciones operan con mayor éxito?

Para ello, el artículo desarrolla tres propósitos: 1) Consolidar un marco teórico integrado sobre cultura de paz, convivencia escolar, educación para la paz y estrategias pedagógicas; 2) Presentar un análisis comparativo de los hallazgos conceptuales y empíricos derivados de los documentos seleccionados; y 3) Proponer recomendaciones operativas para incorporar dichas estrategias en el PEI y en los planes institucionales de convivencia.

Estas acciones buscan responder a las observaciones de la evaluación académica previa, fortaleciendo la fundamentación conceptual y la discusión comparativa de los hallazgos con el fin de aportar al diseño de intervenciones educativas contextualizadas y sostenibles.

Materiales y métodos

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado desde una perspectiva hermenéutica. La elección de este enfoque responde a la necesidad de comprender la cultura de paz como un fenómeno educativo complejo, inscrito en prácticas, discursos, valores e interacciones propias del contexto escolar. Desde la hermenéutica, interpretar implica dialogar con los textos, reconstruir sentidos, reconocer tensiones conceptuales y analizar las formas en que autores, instituciones y comunidades educativas han conceptualizado y operacionalizado la paz en la escuela (Gadamer, 2002).

Por ello, la revisión no se limita a describir documentos, sino que busca comprender lo que estos revelan sobre las prácticas formativas contemporáneas y sus implicaciones para la Institución Educativa Moralito.

Diseño metodológico

Se empleó la investigación documental, entendida como un proceso sistemático de recopilación, selección, análisis e interpretación de fuentes escritas que permiten comprender un fenómeno desde diversas perspectivas (Briones, 1998).

La ruta metodológica consistió en: 1) Selección de documentos: Se recopilaron artículos científicos, libros, informes institucionales, documentos normativos e investigaciones previas relacionadas con cultura de paz, convivencia escolar, estrategias pedagógicas y educación para la paz. La selección se basó en criterios de pertinencia temática, actualidad, rigurosidad académica y acceso a texto completo; 2) Análisis hermenéutico: Cada documento fue leído de manera interpretativa, buscando identificar no solo conceptos y estrategias, sino también supuestos teóricos, enfoques pedagógicos, tensiones, condiciones de aplicabilidad y factores contextuales que median la efectividad de las intervenciones educativas. El análisis incluyó comparación temática, identificación de categorías emergentes y triangulación conceptual entre autores. 3) Síntesis interpretativa: Los resultados se organizaron en ejes temáticos que permitieron identificar patrones, modelos pedagógicos recurrentes, estrategias con evidencia de impacto y condiciones institucionales requeridas para su implementación. Esta síntesis se integra posteriormente en la discusión y en las recomendaciones finales para la Institución Educativa Moralito.

Materiales conceptuales analizados

El proceso hermenéutico se apoyó en cuatro núcleos conceptuales derivados de la literatura consultada, los cuales orientaron la interpretación y construcción del marco teórico:

1. Cultura de paz: La cultura de paz se entiende, según la UNESCO, como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados al rechazo de la violencia y a la gestión constructiva de los conflictos. En el ámbito escolar, su operacionalización implica la formación socioemocional, el desarrollo de habilidades comunicativas, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la coherencia institucional expresada en el currículo, los proyectos pedagógicos y los instrumentos de gobernanza escolar (PEI, manual de convivencia). Este enfoque resalta que la cultura de paz no se limita a acciones aisladas, sino a prácticas sistémicas que transforman las relaciones y los ambientes escolares.

2. Educación para la paz: La educación para la paz se sustenta teóricamente en dos perspectivas centrales:

- Constructivismo social (Vygotsky): enfatiza el aprendizaje colaborativo, el papel del diálogo entre pares y la construcción conjunta del conocimiento a partir de interacciones significativas.
- Pedagogía crítica (Freire): promueve la conciencia crítica, la participación transformadora y la formación de sujetos capaces de incidir en su entorno. Ambos enfoques coinciden en que la paz se construye mediante procesos educativos que fortalecen la agencia estudiantil, el pensamiento crítico y las capacidades de reflexión ética y social.

3. Convivencia escolar: La convivencia escolar se articula especialmente a través de la mediación escolar y de las prácticas restaurativas. La literatura diferencia entre:

- Mediación puntual: dirigida a resolver conflictos específicos entre estudiantes.
- Enfoques restaurativos integrales: incluyen círculos de diálogo, prácticas reparadoras, participación comunitaria y protocolos institucionalizados. La evidencia señala mejores resultados cuando estas estrategias se aplican de manera sistemática y se integran a los procesos formativos y de gestión institucional, lo que favorece entornos más seguros, cooperativos y participativos.

4. Estrategias pedagógicas: Las estrategias pedagógicas identificadas en la literatura convergen en diversos ejes:

- Formación en valores y ciudadanía: requiere integración curricular, proyectos de liderazgo estudiantil, actividades comunitarias y evaluación formativa continua.
- Uso pedagógico de las TIC: potencia la participación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, siempre que exista un diseño pedagógico sólido y adecuada formación docente.
- Enfoque intercultural e inclusión: esencial en contextos rurales y multiétnicos, promueve el reconocimiento, la diversidad y la cohesión comunitaria. Aunque su impacto es difícil de medir cuantitativamente, es fundamental para disminuir la exclusión y la conflictividad. Estas estrategias son más efectivas cuando superan prácticas aisladas y se articulan a procesos institucionales amplios.

Sentido de la metodología

Adoptar una mirada hermenéutica permitió comprender la cultura de paz como una experiencia humana situada, donde los procesos educativos expresan significados, identidades y relaciones sociales. Esta ruta metodológica facilitó analizar no solo lo que los documentos dicen, sino lo que representan para la construcción de escuelas más justas, democráticas y pacíficas. Así, la revisión documental se convierte en una herramienta para orientar decisiones pedagógicas y de gestión institucional en la Institución Educativa Moralito.

Tabla 1

Matriz documental: distribución de los textos analizados

# FICHA	AÑO	PAIS	METODOLOGÍA	AUTOR	NOMBRE	CATEGORÍA
1	2009	Internacional	Documento institucional	CEIPAZ	*1325 mujeres tejiendo la paz*	Cultura de paz
2	2015	Internacional	Documento institucional	CEIPAZ	*Agenda 2030 y el ODS 16*	Cultura de paz
3	2025	Internacional	Documento institucional	CEIPAZ	*Educación para la ciudadanía global*	Cultura Paz
4	2025	Internacional	Documento institucional	CEIPAZ & AUPEX	*Programa Mandela: Construcción de paz*	Cultura de paz
5	2018	España	Documento institucional	MPDL	*Educación para la paz*	Educación para la paz
6	2022	México	Revisión / Estudio documental	Esparza-Hernández, Portillo & Llorente	*Estrategias pedagógicas para la sociedad del conocimiento*	Estrategias pedagógicas
7	2013	Colombia	Revisión teórica / Documento académico	Gamboa Mora, García Sandoval & Beltrán Acosta	*Estrategias pedagógicas y didácticas para las inteligencias múltiples*	Estrategias pedagógicas
8	2017	España	Investigación cualitativa	González & Herrera	*Estrategias de mediación pedagógica en diversidad cultural*	Convivencia escolar
9	2020	Latinoamérica	Revisión sistemática	González & Rodríguez	*Convivencia escolar en Latinoamérica*	Convivencia escolar
10	2023	Ecuador	Revisión crítica	Lagla Chicaiza et al.	*Estrategias pedagógicas innovadoras*	Estrategias pedagógicas
11	2024	Colombia	Documento institucional	Ministerio de Educación	*Educación para la paz*	Educación para la paz
12	2024	Internacional	Revisión sistemática	Paredes et al.	*Convivencia escolar: Revisión sistemática*	Convivencia escolar
13	2019	España	Estudio cuantitativo	Pérez et al.	*Convivencia escolar y rendimiento académico*	Convivencia escolar
14	2025	Colombia	Estudio cualitativo	Perico-Granados et al	*Convivencia escolar preventiva en el espacio académico*	Convivencia escolar
15	2018	Cuba	Ensayo académico / Análisis	Rojas Bonilla	*La cultura de paz y su importancia.*	Cultura de paz
16	2019	Colombia	Revisión documental	Sánchez-Otero et al.	*Estrategias pedagógicas en procesos educativos con TIC*	Estrategias pedagógicas

17	2007	Cuba	Ensayo académico	Sierra Salcedo	*La estrategia pedagógica. Predictores de adecuación*	Estrategias pedagógicas
18	2019	Colombia	Investigación institucional	Universidad Cooperativa de Colombia	*Cultura de paz: percepciones y compromisos*	Cultura de paz
19	2018	Cuba	Artículo científico	Revista Varona	*La cultura de paz y su importancia*	Cultura de paz
20	2020	Colombia	Investigación educativa / maestría	Santoyo Díaz, Julián Santiago	*Convivencia escolar para la generación de una cultura de paz*	Convivencia escolar / Cultura de paz

Nota. La tabla anterior muestra un estimado de los textos utilizados en esta investigación. Elaboración propia.

Resultados

Los hallazgos más relevantes derivados del proceso de revisión documental se fundamentan en las categorías iniciales definidas durante la clasificación bibliográfica. Este proceso permitió desarrollar un análisis textual y visual de dichas categorías, metodología, año de publicación y país de origen con el propósito de presentar la información de forma estructurada y facilitar su comprensión.

La revisión documental permitió identificar diversas estrategias implementadas en contextos educativos latinoamericanos y colombianos que favorecen la cultura de paz:

- Trabajo colaborativo y resolución de conflictos: Pérez et al. (2019) y Perico-Granados et al. (2025.) destacan la importancia de fomentar el trabajo en equipo y establecer espacios de diálogo como herramientas para la convivencia pacífica.
- Formación en valores y ciudadanía: Rojas Bonilla (2018) y CEIPAZ (2025.) proponen actividades orientadas a la formación en derechos humanos, solidaridad y participación democrática como eje transversal del currículo.
- Mediación escolar: Estrategias de mediación y negociación son mencionadas por Paredes et al. (2024.) como mecanismos eficaces para disminuir la violencia escolar.
- Uso de TIC y metodologías activas: Esparza-Hernández et al. (2022) y Sánchez-Otero et al. (2019.) sugieren el uso de tecnologías y el aprendizaje basado en proyectos para fomentar la participación activa y el pensamiento crítico.
- Enfoque intercultural e inclusivo: González y Herrera (2017) y el Programa Mandela de CEIPAZ & AUPEX (2025.) promueven el respeto por la diversidad cultural como base para una educación transformadora.

Análisis comparativo de hallazgos

A continuación, presento un análisis comparativo centrado en las cinco categorías identificadas. Para cada categoría se describe: (A) evidencia de efectividad reportada, (B) condicionantes que median su impacto, y (C) implicaciones prácticas para la Institución Educativa Moralito.

1) Trabajo colaborativo y resolución de conflictos

a) Evidencia: Estudios como Pérez et al. (2019) y Perico-Granados et al. (2025) reportan mejoras en convivencia y rendimiento académico cuando se aplican estrategias cooperativas estructuradas (roles, evaluación por pares).
b) Condicionantes: Requiere formación docente en técnicas cooperativas, tiempos pedagógicos adecuados y criterios de evaluación claros. En contextos con alta heterogeneidad socioeconómica, la colaboración puede reproducir desigualdades si no se diseñan compensaciones (grupos heterogéneos, andamiajes).
c) Implicaciones prácticas: Implementar proyectos cooperativos con rúbricas de evaluación socioemocional y seguimiento por ciclos; capacitar docentes en diseño de actividades cooperativas y en mitigación de desigualdades dentro del grupo.

2) Formación en valores y ciudadanía

a) Evidencia: Autores como Rojas Bonilla (2018) y CEIPAZ (2025) indican efectos positivos en actitudes cívicas cuando la formación en valores se articula con actividades prácticas (foros, simulaciones, proyectos comunitarios).
b) Condicionantes: Intervenciones fragmentarias o instrumentales (charlas aisladas) muestran escaso impacto. La evaluación suele ser débil si se limita a autorreportes.
c) Implicaciones prácticas: Integrar objetivos de ciudadanía en resultados de aprendizaje, usar instrumentos observacionales para evaluar comportamientos cívicos y vincular actividades escolares a proyectos comunitarios reales.

3) Mediación escolar y procesos restaurativos

a) Evidencia: Paredes et al. (2024) documentan reducciones en incidentes y mejorías en relaciones interpersonales cuando existen programas de mediación con mediadores estudiantiles y protocolos institucionalizados.
b) Condicionantes: Requiere institucionalización formal (procedimientos, seguimiento), formación certificada de mediadores y respaldo del equipo directivo. Sin estas condiciones, la mediación pierde efectividad.
c) Implicaciones prácticas: Diseñar un protocolo institucional de mediación que incluya selección y formación de mediadores, registro de casos y evaluación longitudinal de resultados.

4) Uso pedagógico de TIC y metodologías activas

a) Evidencia: Estudios (Esparza-Hernández et al., 2022) muestran aumento de la participación y del pensamiento crítico en proyectos mediados por TIC.
b) Condicionantes: Infraestructura, conectividad y competencias digitales docentes y estudiantiles. Además, su impacto está mediado por la calidad pedagógica del diseño instruccional.
c) Implicaciones prácticas: Priorizar proyectos TIC de bajo requerimiento técnico (por ejemplo, producción de pódcast, videos o uso de herramientas offline), formación docente en diseño de actividades activas mediadas por tecnología y alianzas para acceso a recursos.

5) Enfoque intercultural e inclusivo

a) Evidencia: González y Herrera (2017) y programas como el de CEIPAZ & AUPEX (2025) muestran impacto en cohesión social y reconocimiento de la diferencia.
b) Condicionantes: Requiere diagnóstico cultural local, participación comunitaria y adaptación curricular. La evaluación cuantitativa es más limitada; se evidencia a través de cambios cualitativos en convivencia y sentido de pertenencia.
c) Implicaciones prácticas: Desarrollar unidades pedagógicas codiseñadas con la comunidad, incorporar saberes locales en el currículo y evaluar mediante relatos de caso, observación participativa y medidas cualitativas.

Integración comparativa y síntesis crítica

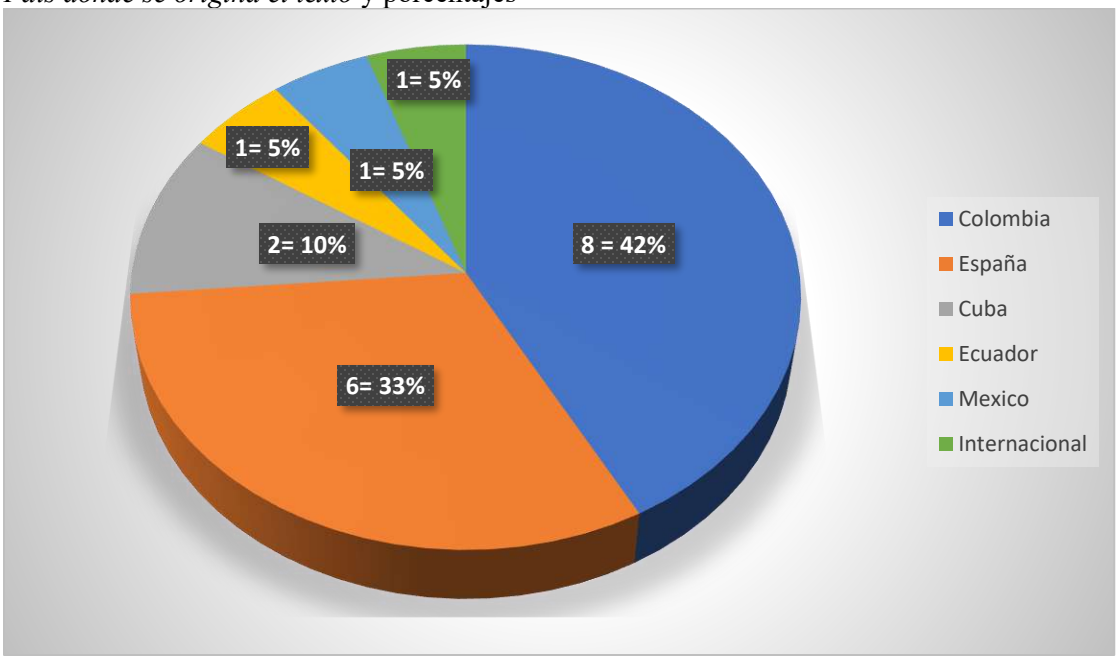
1) Interdependencia de estrategias: La evidencia comparada muestra que las intervenciones integradas (combinar mediación, trabajo colaborativo, formación ética y enfoque intercultural) alcanzan mayor sostenibilidad y efecto sistémico. Ninguna estrategia, por sólida que sea, garantiza transformaciones permanentes si se aplica de forma aislada.

2) Factor institucional determinante: La institucionalización (normas, PEI, formación continua docente, sistemas de monitoreo) aparece como el factor que más diferencia los programas exitosos de los frágiles. La evaluación que se recibió subraya la necesidad de formalizar la muestra y el análisis; la revisión incorpora esta observación proponiendo indicadores institucionales de éxito (registro de incidentes, participación, cumplimiento de protocolos).

3) Medición y visualización: Muchos estudios reportan resultados cualitativos; para cumplir estándares de revistas indexadas es recomendable incluir al menos una tabla que sintetice: autor / año / tipo de intervención / diseño / resultados clave / condicionantes. Esto responde directamente a la recomendación del evaluador sobre la necesidad de “presentación visual de los resultados”.

Figura 1

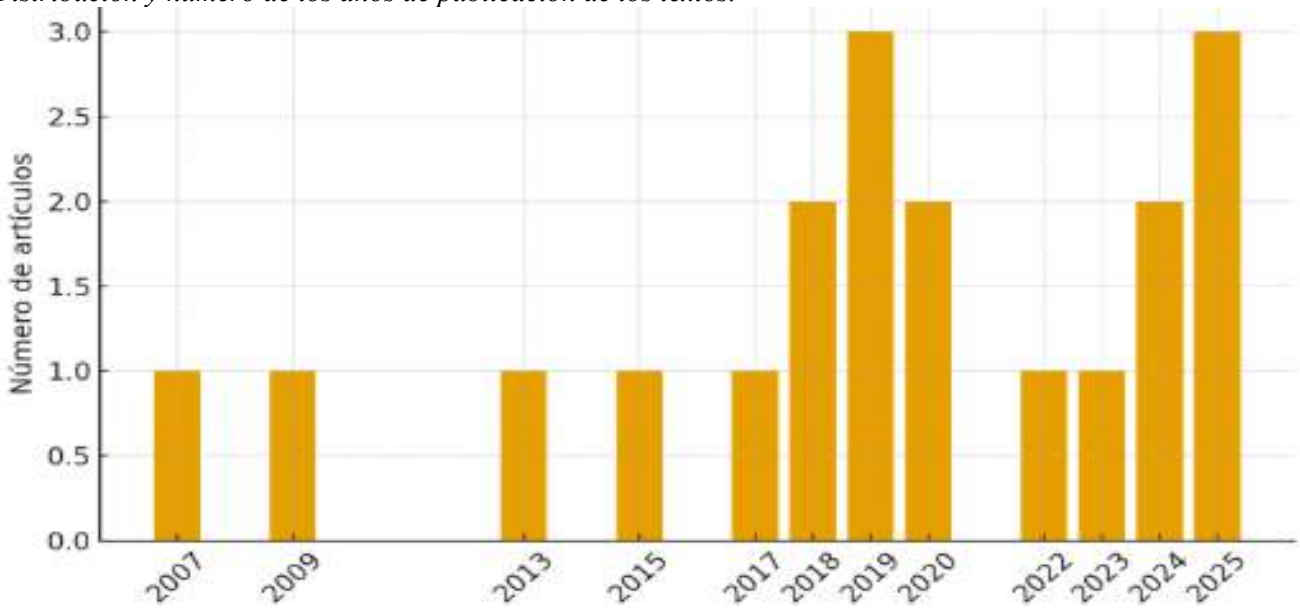
Pais donde se origina el texto y porcentajes



Nota. Se incluyen 8 textos nacionales y 12 de origen internacional. Elaboracion propia.

Figura 2.

Distribucion y numero de los años de publicación de los textos.



Nota. La figura muestra el número de artículos distribuidos según el año de publicación. Elaboracion propia.

Figura 3

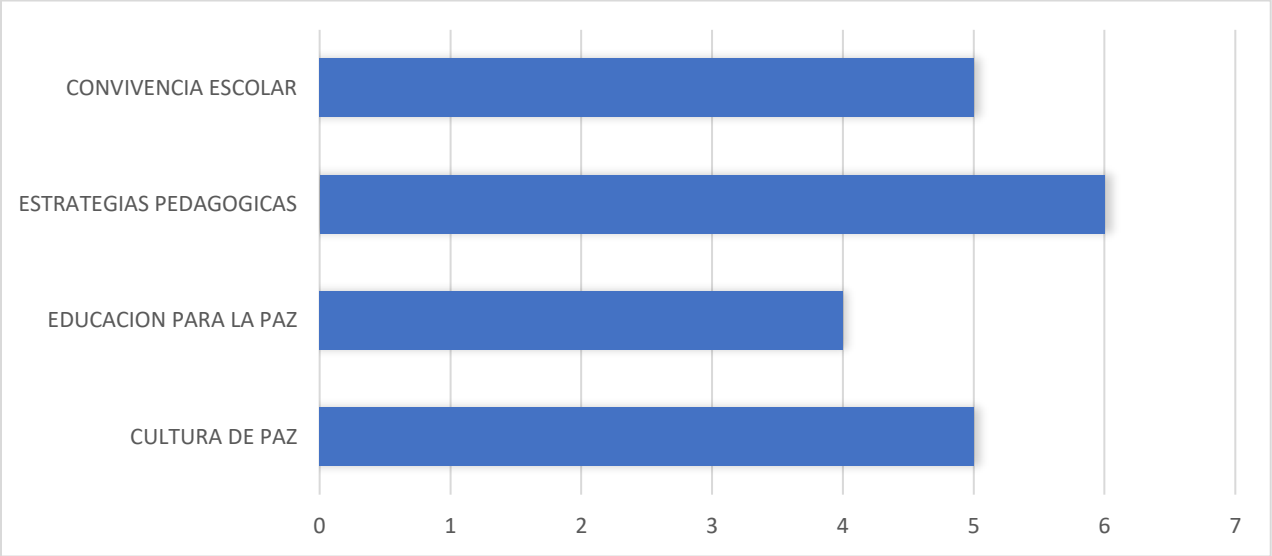
Distribucion del tipo de metodología empleda en cada texto



Nota: La figura muestra la distribución del tipo de metodología empleada en porcentajes. Elaboración propia.

Figura 4

Numero de articulos por categorias.



Nota: La figura muestra la distribución y numero de artículos por categorías. Elaboración propia.

Conclusiones

La gestión documental realizada evidenció que existen múltiples experiencias y propuestas pedagógicas que han demostrado efectividad en la promoción de la cultura de paz. La implementación de estas estrategias en la Institución Educativa Moralito debe considerar las características socioculturales de su comunidad, la capacitación docente y la participación activa de todos los actores escolares. Se

recomienda diseñar un plan institucional de convivencia y paz que articule estas prácticas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Referencias

CEIPAZ. (2009). *1325 mujeres tejiendo la paz*. https://ceipaz.org

CEIPAZ. (2015). *Agenda 2030 y el ODS 16*. https://ceipaz.org

CEIPAZ. (2025). *Educación para la ciudadanía global*. https://ceipaz.org

CEIPAZ & AUPEX. (2025). *Programa Mandela: Construcción de paz*. https://ceipaz.org

Equipo técnico del MPDL. (2018). *Educación para la paz*. Movimiento por la Paz. https://mpdl.org

Esparza-Hernández, L. G., Portillo, M., & Llorente, C. (2022). *Estrategias pedagógicas para la sociedad del conocimiento: Una mirada desde la educación superior*. SciELO. https://scielo.org

Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. UNAD. https://unad.edu.co

González, A., & Herrera, L. (2017). Estrategias de mediación pedagógica en contextos de diversidad cultural. *Revista Intercultural de Educación, 25*(2), 80–94. https://revistas.um.es

González, M., & Rodríguez, L. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revistas UPN*. https://revistas.upn.edu.co

Lagla Chicaiza, R. X., Martínez Guerrero, L. P., González Albarracín, E. E., & Cerna Sandoval, A. V. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: Un análisis crítico en la formación docente. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es

Ministerio de Educación de Colombia. (2024). *Recursos: Educación para la paz*. Colombia Aprende. https://colombiaaprende.edu.co

Ojeda-Díaz, M. M. (2025). Educar para la paz en Colombia: Impacto, retos y aprendizajes. *Eleuthera, 27*(2), 35–56. https://doi.org/10.17151/eleu.2025.27.2.3

Paredes, G., Ugarte, A., Velázquez, T., & Rivera, M. (2024). *Convivencia escolar: Revisión sistemática*. Revista Horizontes. https://revistahorizontes.org

Pérez, C., Cerda, G., Elipe, P., Casas, J., & Rey, R. (2019). *Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria*. Revista de Psicodidáctica. https://www.elsevier.es

Perico-Granados, N. R., Quevedo-Soler, Y., Tovar-Torres, C., Garza-Puentes, J., Medina-Naranjo, E. C., & Arevalo-Algarra, H. (2025). La convivencia escolar preventiva en el espacio académico. *Revista Rebe*. https://revistarebe.org

Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66, Supl. 1). http://scielo.sld.cu

Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). *Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo TIC*. SciELO. https://scielo.org

Santayo Diaz, J. S. (2020). *Convivencia escolar para la generación de una cultura de paz* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga). Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2707

Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica: Sus predictores de adecuación. *Revista Varona*. Redalyc.

Universidad Cooperativa de Colombia (Sede Bogotá). (2019). *Cultura de paz: Concepciones, percepciones y compromisos*. Ediciones UCC. https://editorial.ucc.edu.co

Declaración de Autoría

Conceptualización: Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Investigación**: Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Metodología**: Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Redacción:** Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Borrador original**: Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Redacción – revisión y edición:** Leonardo Favio Barcenas Gálvez y Darío Nel Solera Medrano; **Autor de correspondencia:** Leonardo Favio Barcenas Gálvez.

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 192 - 205
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Percepciones de estudiantes universitarios Latinoamericanos sobre la inteligencia artificial como apoyo al aprendizaje: una revisión cualitativa documental

Perceptions of Latin American university students on artificial intelligence as a learning aid: a qualitative documentary review

Perceptions des étudiants universitaires Latino-Américains sur l'intelligence artificielle comme aide à l'apprentissage : une analyse documentaire qualitative

Percepções de estudantes universitários Latino-Americanos sobre a inteligência artificial como apoio à aprendizagem: uma revisão documental qualitativa

Eliana Gómez Gómez
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Colombia
eliana.gomezg2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0008-7935-5942

Valeria Andrea Negrete Ríos
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Colombia
valeria.negrete2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0002-9857-5509

Kelly Johana Parra Higuita
University of Technology and Education, Facultad de Educación, Colombia
kelly.parra2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0004-5812-8119

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8808

Recibido: 12/12/2025 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión documental de carácter cualitativo sobre las percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos respecto al papel de la inteligencia artificial (IA) como apoyo al aprendizaje. El objetivo principal es comprender cómo los estudiantes valoran el uso de herramientas de IA en los procesos formativos, especialmente en su contribución a la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la gestión eficiente de las tareas académicas. Para ello, se realizó una

búsqueda sistemática en las bases de datos Redalyc, SciELO, Dialnet, ERIC y Scopus, incluyendo veinticinco artículos revisados por pares publicados entre 2019 y 2025 que abordaban percepciones estudiantiles sobre IA en educación superior y presentaban evidencia empírica. Se excluyeron trabajos de carácter teórico o técnico sin relación directa con la experiencia estudiantil. La información se analizó mediante un enfoque cualitativo interpretativo, agrupando los hallazgos en cuatro categorías: percepciones, beneficios, desafíos y contribuciones pedagógicas de la IA. Los resultados muestran que aproximadamente el 80 % de los estudios revisados reportan una valoración positiva de la IA por parte de los estudiantes, quienes destacan su utilidad para personalizar el aprendizaje, fortalecer la autonomía y mejorar el acceso a recursos académicos. Sin embargo, se identifican limitaciones vinculadas a la brecha digital, la dependencia tecnológica y la necesidad de formación ética en su uso. En conclusión, la IA, cuando se integra de manera crítica y responsable, se configura como una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de una educación superior más equitativa, flexible e innovadora en América Latina.

Palabras clave: aprendizaje universitario, América Latina, educación superior, inteligencia artificial, personalización del aprendizaje

ABSTRACT

This article presents a qualitative literature review on Latin American university students' perceptions of the role of artificial intelligence (AI) in supporting learning. The main objective is to understand how students value the use of AI tools in educational processes, especially in terms of their contribution to personalized learning, immediate feedback, and efficient management of academic tasks. To this end, a systematic search was conducted in the Redalyc, SciELO, Dialnet, ERIC, and Scopus databases, including twenty-five peer-reviewed articles published between 2019 and 2025 that addressed student perceptions of AI in higher education and presented empirical evidence. Theoretical or technical works not directly related to the student experience were excluded. The information was analyzed using an interpretive qualitative approach, grouping the findings into four categories: perceptions, benefits, challenges, and pedagogical contributions of AI. The results show that approximately 80% of the studies reviewed report a positive assessment of AI by students, who highlight its usefulness in personalizing learning, strengthening autonomy, and improving access to academic resources. However, limitations related to the digital divide, technological dependence, and the need for ethical training in its use were identified. In conclusion, when integrated critically and responsibly, AI is a pedagogical tool that contributes to the development of more equitable, flexible, and innovative higher education in Latin America.

Keysword: artificial intelligence, higher education, Latin America, personalized learning, university learning

RÉSUMÉ

Cet article présente une revue documentaire qualitative sur les perceptions des étudiants universitaires latino-américains concernant le rôle de l'intelligence artificielle (IA) comme soutien à l'apprentissage. L'objectif principal est de comprendre comment les étudiants évaluent l'utilisation des outils d'IA dans les processus de formation, en particulier leur contribution à la personnalisation de l'apprentissage, au retour d'information immédiat et à la gestion efficace des tâches académiques. À cette fin, une recherche systématique a été effectuée dans les bases de données Redalyc, SciELO, Dialnet, ERIC et Scopus, incluant vingt-cinq articles évalués par des pairs publiés entre 2019 et 2025 qui traitaient des perceptions des étudiants sur l'IA dans l'enseignement supérieur et présentaient des preuves empiriques. Les travaux

de nature théorique ou technique sans lien direct avec l'expérience des étudiants ont été exclus. Les informations ont été analysées à l'aide d'une approche qualitative interprétative, en regroupant les résultats en quatre catégories : perceptions, avantages, défis et contributions pédagogiques de l'IA. Les résultats montrent qu'environ 80 % des études examinées font état d'une évaluation positive de l'IA par les étudiants, qui soulignent son utilité pour personnaliser l'apprentissage, renforcer l'autonomie et améliorer l'accès aux ressources académiques. Toutefois, des limites liées à la fracture numérique, à la dépendance technologique et à la nécessité d'une formation éthique à son utilisation ont été identifiées. En conclusion, lorsqu'elle est intégrée de manière critique et responsable, l'IA constitue un outil pédagogique qui contribue au développement d'un enseignement supérieur plus équitable, plus flexible et plus innovant en Amérique latine.

Mots-clés: apprentissage universitaire, Amérique latine, enseignement supérieur, intelligence artificielle, personnalisation de l'apprentissage

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão documental de caráter qualitativo sobre as perceções dos estudantes universitários latino-americanos em relação ao papel da inteligência artificial (IA) como apoio à aprendizagem. O objetivo principal é compreender como os estudantes avaliam o uso de ferramentas de IA nos processos formativos, especialmente na sua contribuição para a personalização da aprendizagem, o feedback imediato e a gestão eficiente das tarefas académicas. Para isso, foi realizada uma pesquisa sistemática nas bases de dados Redalyc, SciELO, Dialnet, ERIC e Scopus, incluindo vinte e cinco artigos revisados por pares publicados entre 2019 e 2025 que abordavam as perceções dos estudantes sobre a IA no ensino superior e apresentavam evidências empíricas. Foram excluídos trabalhos de natureza teórica ou técnica sem relação direta com a experiência dos estudantes. As informações foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, agrupando as descobertas em quatro categorias: percepções, benefícios, desafios e contribuições pedagógicas da IA. Os resultados mostram que aproximadamente 80% dos estudos revisados relatam uma avaliação positiva da IA por parte dos estudantes, que destacam sua utilidade para personalizar a aprendizagem, fortalecer a autonomia e melhorar o acesso a recursos académicos. No entanto, foram identificadas limitações relacionadas com a exclusão digital, a dependência tecnológica e a necessidade de formação ética na sua utilização. Em conclusão, a IA, quando integrada de forma crítica e responsável, configura-se como uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento de um ensino superior mais equitativo, flexível e inovador na América Latina.

Palavras-chave: aprendizagem universitária, América Latina, ensino superior, inteligência artificial, personalização da aprendizagem

Introducción

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha transformado de manera significativa los entornos educativos al introducir nuevas formas de interacción, personalización y gestión del conocimiento. García-Peñalvo (2023) la define como el conjunto de sistemas capaces de ejecutar tareas asociadas al pensamiento humano, como el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje adaptativo. En el campo de la educación superior, estas tecnologías han permitido desarrollar entornos

más flexibles, donde los estudiantes reciben retroalimentación inmediata, acceden a recursos personalizados y fortalecen su autonomía en los procesos de aprendizaje (Gallent-Torres et al., 2023).

En la educación superior latinoamericana, la incorporación de la IA ha cobrado especial relevancia debido a su potencial para reducir brechas de acceso al conocimiento y mejorar la calidad del aprendizaje, a pesar de las limitaciones tecnológicas que aún enfrentan muchas instituciones (Rahayu, 2023; Vallejo & González, 2023). Diversos estudios evidencian percepciones mayoritariamente positivas entre los estudiantes, quienes reconocen en estas herramientas un apoyo para optimizar su rendimiento académico y facilitar la comprensión de los contenidos (Flores Jaramillo & Núñez Olivera, 2024; Cervantes de la Cruz et al., 2024). No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la dependencia tecnológica y la falta de lineamientos éticos que orienten el uso responsable de estas herramientas (Jara Alcívar, 2024).

Pese al creciente interés por la inteligencia artificial en la educación, existe un vacío en la literatura que aborde de manera sistemática cómo los estudiantes universitarios latinoamericanos perciben sus beneficios y limitaciones en los procesos de aprendizaje. La mayoría de las investigaciones previas se concentran en contextos tecnológicos o en el desarrollo de sistemas de IA, dejando de lado la perspectiva estudiantil como fuente de comprensión sobre los efectos pedagógicos y sociales de estas tecnologías (Catari Bautista, 2024). Este vacío justifica la necesidad de revisar, desde un enfoque cualitativo, las experiencias y percepciones de los estudiantes de la región.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se propone comprender cómo los estudiantes universitarios latinoamericanos valoran el uso de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo positivo al aprendizaje. Para lograrlo, se plantea un objetivo general orientado a analizar las percepciones estudiantiles sobre la integración de la IA en los procesos formativos, y tres objetivos específicos: (a) identificar las principales herramientas de inteligencia artificial empleadas por los estudiantes de educación superior en América Latina; (b) analizar los beneficios percibidos de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y (c) interpretar cómo la integración de la IA contribuye al fortalecimiento de la autonomía, la motivación y la calidad educativa.

Este artículo busca aportar una comprensión crítica y contextualizada del papel de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana, destacando su potencial como instrumento pedagógico para el desarrollo de una enseñanza más equitativa, inclusiva e innovadora, alineada con las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Materiales y métodos

Diseño del Estudio

Se realizó una revisión documental cualitativa de carácter narrativo-integrativo, orientada a sintetizar y reinterpretar investigaciones empíricas sobre percepciones estudiantiles respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) como apoyo al aprendizaje en la educación superior latinoamericana. Este enfoque permite integrar hallazgos heterogéneos y ofrecer una comprensión contextualizada del fenómeno, combinando criterios de sistematicidad en la búsqueda con flexibilidad analítica para el análisis interpretativo (Bowen, 2009; Creswell & Poth, 2018).

Participantes

Al tratarse de una revisión documental, los "participantes" fueron documentos científicos (artículos empíricos, tesis de grado con datos empíricos y reportes institucionales) que abordaran percepciones estudiantiles sobre IA en educación superior. La población inicial se constituyó por 50 documentos identificados mediante las búsquedas; tras el cribado y la aplicación de criterios de elegibilidad, el corpus final incluyó 25 artículos que cumplieron los requisitos establecidos.

Localización de documentos

La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos y fuentes, seleccionadas por su cobertura en educación y tecnología educativa: ERIC, Dialnet, Redalyc, SciELO y Scopus. Adicionalmente, se consultaron revistas científicas de acceso abierto y repositorios institucionales (tesis y trabajos de grado) para captar estudios regionales no indexados en bases internacionales. Las búsquedas se limitaron a artículos publicados entre 2019 y 2025, en español e inglés. Esta estrategia buscó equilibrar cobertura regional y calidad por inclusión de literatura revisada por pares.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

1. Estudios empíricos o teóricos centrados en la implementación de IA en la educación superior en América Latina.
2. Publicados entre 2019 y 2025.
3. Investigaciones que reporten percepciones, beneficios o limitaciones desde la perspectiva estudiantil.
4. Publicaciones en español, portugués o inglés.
5. Estudios que abordaran beneficios y/o limitaciones relacionadas con la personalización del aprendizaje, retroalimentación automática o apoyo académico.
6. Texto completo disponible.

Criterios de exclusión:

1. Estudios centrados únicamente en educación primaria o secundaria
2. Trabajos que no proporcionaran datos claros sobre la percepción estudiantil.
3. Investigaciones en niveles educativos no universitarios.
4. Documentos sin detalle metodológico suficiente para evaluar calidad.
5. Registros duplicados entre bases de datos.

La aplicación de estos criterios siguió una lógica jerárquica (título → resumen → texto completo) para el cribado inicial y definitivo.

Estrategia y procedimiento de búsqueda

Se definieron cadenas de búsqueda en español (y sus equivalentes en inglés cuando fue pertinente) utilizando operadores booleanos. Entre las cadenas empleadas figuran:

"inteligencia artificial" AND "educación superior" AND "Latinoamérica"

"IA" AND "aprendizaje universitario" AND "percepciones estudiantiles"

"herramientas digitales" AND "aprendizaje" AND "estudiantes universitarios"

Se incluyeron sinónimos y términos relacionados —por ejemplo, "personalización del aprendizaje", "retroalimentación automática", "tutores inteligentes", "chatbots", "generative AI"— para aumentar la sensibilidad de la búsqueda. Todas las búsquedas se registraron en una bitácora que documentó: base de datos consultada, fecha de búsqueda, cadena exacta usada, número de registros obtenidos y notas sobre filtros aplicados.

El proceso de selección constó de las siguientes etapas:

a) **Identificación:** importación de todos los registros a un gestor bibliográfico (Zotero) y exportación inicial para control.
b) **Depuración de duplicados**: eliminación automática y manual de duplicados en el gestor.
c) **Cribado título-resumen:** dos revisores (E.G.G. y V.A.N.R.) realizaron cribado independiente del título y resumen; los desacuerdos se resolvieron mediante consenso o consulta con un tercer revisor (K.J.P.H.).
d) **Selección por texto completo:** los artículos que superaron el cribado fueron evaluados en texto completo según los criterios de inclusión/exclusión.
e) **Registro final:** se consignó el conteo final (50 identificados → 25 incluidos) y se elaboró una tabla con la justificación de exclusión para los registros descartados en la etapa de texto completo (principales motivos: no empírico, no centrado en percepción estudiantil, fuera de periodo, falta de acceso al texto completo).

Procedimiento para la recolección de Datos

Se diseñó y pilotó una ficha de extracción de datos (formato Excel) que contenía las siguientes variables: autor y año; país de estudio; objetivo; tipo de estudio (diseño); población y tamaño muestral (si aplica); características de la muestra; herramientas de IA estudiadas; principales hallazgos respecto a percepciones y beneficios; limitaciones señaladas por los autores; y notas metodológicas (instrumentos, procedimiento). La ficha fue pilotada con 5 artículos para ajustar categorías y mejorar la consistencia en la codificación.

Análisis de la información

Para el tratamiento de la información se siguió un procedimiento cualitativo mixto de análisis temático y análisis de contenido estructurado. Las etapas fueron: (1) lectura exhaustiva de los artículos incluidos; (2) codificación inicial de fragmentos relevantes (beneficios, percepciones, desafíos, herramientas); (3) agrupamiento de códigos en categorías temáticas; (4) elaboración de categorías finales alineadas con los objetivos (Percepciones estudiantiles; Beneficios de la IA; Herramientas utilizadas; Desafíos y limitaciones). El proceso de codificación y categorización se apoya en las fases propuestas por Bardin (2002) para el análisis de contenido y en orientaciones de análisis cualitativo para revisiones integrativas (Creswell & Poth, 2018).

Para fortalecer la fiabilidad del análisis se implementaron las siguientes medidas: codificación independiente por dos investigadores, reuniones de reconciliación para alcanzar consenso, y mantenimiento de un registro de decisiones analíticas que documentó la transformación de códigos a categorías (audit trail). Los resultados se sintetizaron en tablas y resúmenes temáticos que alimentaron la redacción de Resultados y Discusión.

Criterios de rigor, validez y transparencia

Siguiendo recomendaciones para revisiones cualitativas y criterios de confiabilidad en investigación cualitativa, se incorporaron estrategias para garantizar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad del estudio (Lincoln & Guba, 1985):

a) Credibilidad: cribado y extracción por pares, triangulación de fuentes (bases de datos y repositorios), y revisión crítica entre autores.
b) Dependencia / auditabilidad: mantenimiento de una bitácora de búsqueda y un registro de decisiones (fechas de búsqueda, cadenas, motivos de exclusión).

c) Confirmabilidad: registro de evidencias en la matriz de extracción y disponibilización de la misma para revisión interna.

d) Transferibilidad: descripción contextual detallada de los estudios incluidos (países, tipo de muestra) para facilitar la evaluación de aplicabilidad en otros contextos.

Estas medidas respondieron a la necesidad de transparencia y trazabilidad metodológica en revisiones documentales y permiten reproducir el proceso por otros investigadores.

Consideraciones éticas

Dado que se trata de una revisión documental, no se involucró directamente a sujetos humanos. Sin embargo, se respetaron los principios de citación adecuada, propiedad intelectual y transparencia en la selección y análisis de los estudios incluidos.

Resultados

Los resultados obtenidos tras la revisión de los 25 estudios seleccionados mostraron distintos patrones vinculados a cómo los estudiantes ven la implementación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior en América Latina. En términos generales, las conclusiones se organizaron en cuatro áreas clave: percepciones estudiantiles, beneficios educativos, herramientas de IA empleadas y desafíos identificados. A continuación, se presenta una síntesis organizada de estos resultados.

Tabla 1
Principales hallazgos de los estudios incluidos en la revisión

Dimensión	Descripción de los hallazgos
Percepciones estudiantiles	La mayoría de los estudios reportaron percepciones positivas hacia el uso de la IA en procesos académicos. Los estudiantes reconocieron utilidad, facilidad de uso y pertinencia en actividades de estudio y consulta.
Beneficios del uso de IA	Se identificaron beneficios como personalización del aprendizaje, retroalimentación inmediata, apoyo en la organización del estudio, aclaración de dudas, mejora de la comprensión de contenidos y aumento de la motivación académica.
Herramientas de IA utilizadas	Entre las herramientas más empleadas se encontraron: chatbots educativos, sistemas automáticos de retroalimentación, plataformas adaptativas, asistentes conversacionales,

	recursos generativos (como ChatGPT) y aplicaciones de apoyo para tareas académicas.
Desafíos y limitaciones	Los estudios señalaron dificultades relacionadas con brecha digital, falta de infraestructura tecnológica, escasa capacitación docente, dependencia tecnológica, preocupaciones sobre privacidad y necesidad de lineamientos éticos.

Síntesis de hallazgos

1. Herramientas de IA empleadas por estudiantes universitarios: Los estudios revisados identificaron una amplia variedad de herramientas de IA que los estudiantes utilizan durante su formación, especialmente plataformas automatizadas, asistentes virtuales, chatbots para la enseñanza, sistemas de sugerencias y creadores de contenido. Estas tecnologías son usadas para aclarar preguntas, aprender de manera independiente, obtener comentarios automáticos y acceder a materiales adaptados a sus necesidades.
2. Beneficios percibidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: La IA es percibida como un apoyo que facilita la comprensión de temas complejos, acelera el intercambio de conocimientos académicos, optimiza el rendimiento y refuerza la independencia en el aprendizaje. Se subrayó la importancia de la respuesta instantánea y la capacidad de modificar los contenidos según las necesidades personales.
3. Contribuciones de la IA a la autonomía, motivación y calidad educativa: Los estudios mostraron que los alumnos aprecian principalmente la funcionalidad de la inteligencia artificial para coordinar tareas educativas, administrar horarios de estudio y mejorar la motivación a través de respuestas rápidas y apoyo continuo. Además, mencionaron avances notados en su rendimiento académico y en la calidad global de su formación.
4. Limitaciones y desafíos asociados al uso de IA: Los principales desafíos mencionados incluyeron desigualdades de acceso, brecha digital persistente, restricciones de conexión, formación docente inadecuada, peligros relacionados con la privacidad de la información y ausencia de directrices institucionales precisas sobre la implementación de IA en los espacios universitarios.

En conjunto, los 25 estudios analizados evidenciaron una inclinación general positiva en la forma en que los estudiantes ven la utilización de la IA en el ámbito universitario. No obstante, también indicaron que existen restricciones éticas y estructurales que necesitan ser tratadas para asegurar una aplicación justa, segura y que cumpla con los estándares educativos.

Discusión

Los resultados de esta revisión indican que la percepción predominante entre los estudiantes universitarios de América Latina es en gran medida positiva respecto al uso de la inteligencia artificial como apoyo en el aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la personalización, la retroalimentación inmediata y el acompañamiento académico. Este hallazgo se alinea con investigaciones que subrayan el potencial de la inteligencia artificial para crear experiencias educativas más adaptativas y coherentes con las necesidades individuales de los estudiantes (Flores Jaramillo & Núñez Olivera, 2024; Gallent-Torres

et al., 2023). Asimismo, estudios adicionales confirman que estas herramientas favorecen una mayor facilidad de acceso al conocimiento y fortalecen la autoeficacia académica del alumnado (Gutiérrez Terriquez, 2024).

Diversas investigaciones apuntan también a que las herramientas de inteligencia artificial promueven la autonomía, la organización del estudio y la comprensión de los contenidos al ofrecer rutas personalizadas y un acceso ampliado a recursos digitales (Catari Bautista, 2024; Beltrán Fuentes, 2024). Otros trabajos complementan esta perspectiva, evidenciando que la asistencia continua de estas tecnologías favorece la motivación de los estudiantes y refuerza su percepción de dominio sobre las tareas académicas (Baca Castro et al., 2024; Vicente Rodrigo et al., 2024). En esta misma línea, se ha señalado que el uso sistemático de plataformas inteligentes contribuye a fortalecer hábitos de estudio más eficientes y a optimizar la calidad del aprendizaje (García Sánchez, 2023).

De igual forma, se observa una integración creciente de sistemas automatizados, chatbots educativos, plataformas adaptativas y recursos generativos que amplían las oportunidades de aprendizaje, tal como lo indican estudios que destacan su papel en la innovación pedagógica y en la mejora de los procesos de apoyo académico (Guacán Tandayamo et al., 2023; Gómez-Trigueros et al., 2023; Ardisana & Gaínza, 2024). En consonancia, investigaciones más recientes enfatizan que el uso de herramientas inteligentes permite dinamizar las clases, incrementar la participación del estudiantado y enriquecer la interacción con los contenidos digitales (Villamil Cavagnaro et al., 2024).

No obstante, también se presentan desafíos que requieren atención institucional. Entre los más frecuentes se encuentran la persistente brecha digital y las limitaciones de infraestructura tecnológica, factores que afectan especialmente a instituciones con menos recursos y condicionan la equidad en el acceso al aprendizaje mediado por IA (Vallejo & González, 2023; Cervantes de la Cruz et al., 2024). Este panorama se ve agravado por la falta de formación docente especializada, lo cual limita la integración pedagógica adecuada de estas herramientas y reduce su potencial transformador (Cauce Montez, 2024; Rivero Panaqué & Beltrán Castañón, 2024). Además, otras investigaciones señalan que las desigualdades tecnológicas pueden generar experiencias de aprendizaje fragmentadas y afectar la continuidad académica (Granda Dávila et al., 2024).

Otro aspecto crítico identificado es la necesidad de lineamientos éticos sólidos que guíen un uso responsable, transparente y seguro de estas tecnologías, especialmente ante preocupaciones relacionadas con la privacidad, los sesgos algorítmicos y la dependencia cognitiva (Berrones Yaulema & Salgado Oviedo, 2023; Ardisana & Gaínza, 2024). En este sentido, algunos estudios advierten que las tensiones éticas y los riesgos pedagógicos pueden afectar la confianza del estudiantado y generar procesos de integración desbalanceados si no se cuenta con marcos regulatorios adecuados (Ubal Camacho et al., 2023; Álvarez Merelo & Cepeda Morante, 2024).

En conjunto, la evidencia analizada indica que la inteligencia artificial tiene un potencial significativo para mejorar la educación superior en América Latina, siempre que su implementación esté respaldada por políticas institucionales claras, formación docente especializada, alfabetización digital y condiciones de acceso equitativas. La valoración favorable de los estudiantes muestra su disposición a incorporar estas tecnologías en su proceso educativo, aunque mantienen una postura crítica respecto a los riesgos estructurales, éticos y tecnológicos que aún requieren atención para garantizar una adopción responsable y socialmente justa.

Conclusiones

Los resultados de esta revisión muestran que los estudiantes universitarios de América Latina valoran de forma positiva el uso de la inteligencia artificial como apoyo en su aprendizaje, especialmente por su capacidad para personalizar procesos, ofrecer retroalimentación inmediata y fortalecer el estudio autónomo. Este aporte permite comprender mejor cómo estas tecnologías comienzan a integrarse en la educación superior desde la mirada estudiantil.

Al mismo tiempo, los hallazgos señalan la necesidad de avanzar en políticas institucionales que garanticen acceso equitativo, infraestructura adecuada y formación docente que acompañe un uso pedagógico responsable. Persisten desafíos importantes, como las brechas tecnológicas y la falta de lineamientos éticos, que deben atenderse para asegurar una implementación inclusiva.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones evalúen el impacto real de estas herramientas en el aprendizaje y analicen cómo evolucionan las percepciones estudiantiles a medida que la IA se consolida en los entornos universitarios.

Referencias

Álvarez Merelo, Juan Carlos, & Cepeda Morante, Luis Jesús. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje: The impact of artificial intelligence on teaching and learning. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3), 599–610. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2061

Ardisana, Edison Fernando Herrera, & Gaínza, Brenda Moya. (2024). Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: realidad y consideraciones éticas. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 25, 299–316. https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13

Baca Castro, María Guadalupe, Morales Cervantes, José Jesús Eduardo, González Tirado, Brenda Daniela, & Olachea Parra, Luis Fernando. (2024). Uso de las herramientas de inteligencia artificial por estudiantes universitarios dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Transformar, 5(4), 5–16. https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/145

Bardin, Laurence. (2002). El análisis de contenido. Akal.

Beltrán Fuentes, Laura Marcela. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de administración de empresas: un estudio de caso [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. http://bdigital.unal.edu.co/

Berrones Yaulema, Linda Paola, & Salgado Oviedo, Silvia Alexandra. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. Esprint Investigación, 2(1), 52–60. https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.52

Bowen, Glenn Albert. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/qrj0902027

Catari Bautista, Percy Jesús. (2024). La inteligencia artificial y su repercusión en la formación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/133605/Catari_BPJ-SD.pdf?sequence=1

Cauce Montez, Sofía. (2024). La implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana: retos y oportunidades. Horizonte Académico, 4(2), 1–10. https://doi.org/10.70208/3007.8245.v4.n4.23

Cervantes de la Cruz, Jesús Pedro, Páez García, Ana Elizabeth, Cervera Cárdenas, José Enrique, & Pérez Gómez, Luis Manuel. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la Institución Universitaria Americana en la ciudad de Barranquilla. Ad-Gnosis, 13(13), e667. https://doi.org/10.21803/adgnosis.13.13.667

Creswell, John W., & Poth, Cheryl N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4.ª ed.). SAGE Publications.

Flores Jaramillo, José David, & Núñez Olivera, Nancy Rocío. (2024). Aplicación de inteligencia artificial en la educación de América Latina: Tendencias, beneficios y desafíos. Revista Veritas de Difusión Científica, 5(1), 1–22. https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i1.52

Gallent-Torres, Cristina, Zapata-González, Adriana, & Ortego-Hernando, José Luis. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. RELIEVE, 29(2), M5. https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

García Sánchez, Oscar Valentín. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 11(23), 98–107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

García-Peñalvo, Francisco J. (2023). La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. Education in the Knowledge Society, 24, e31279. https://doi.org/10.14201/eks.31279

Gómez-Trigueros, Isabel María, Rodríguez-Triana, María Jesús, & Martínez-Monés, Alejandro. (2023). Feedback automatizado y análisis de aprendizaje mediante inteligencia artificial: aplicaciones en educación superior. Journal of New Approaches in Educational Research, 12(1), 24–39. https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.770

Granda Dávila, María Fernanda, Muncha Cofre, Iván Javier, Guamanquispe Rosero, Franklin Vicente, & Jácome Noroña, José Hernán. (2024). Inteligencia artificial: Ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(7), 202–224. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7081

Guacán Tandayamo, Richard Cristhian, Miguez Haro, Raúl Eduardo, Lozada Lozada, Raúl Fernando, Jácome Cobos, Daniela Isabel, & Cruz Gaibor, Wilson Andrés. (2023). La inteligencia artificial utilizada como un recurso para el aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 8263–8277. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7561

Gutiérrez Terriquez, Miriam Carmina. (2024). Percepción de estudiantes de nivel medio superior respecto al uso de inteligencia artificial como herramienta de aprendizaje. Caso de estudio: LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 1704–1726. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2369

Jara Alcívar, Christian William. (2024). Aplicaciones de inteligencia artificial (IA) en el contexto educativo ecuatoriano: retos y desafíos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 7046–7060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11897

Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842

Rahayu, Sri. (2023). The impact of artificial intelligence on education: Opportunities and challenges. Jurnal Educatio FKIP UNMA, 9(4), 2132–2140. https://doi.org/10.31949/educatio.v9i4.6110

Rivero Panaqué, Carmen, & Beltrán Castañón, Claudia. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. Educación, 33(64), 5–7. https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001

Ubal Camacho, Marcela, Tambasco, Pablo, Martínez, Sebastián, & García Correa, Miguel. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 15, 41–57. https://doi.org/10.6018/riite.584501

Vallejo, Ana, & González, Alejandro. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial en educación: una reflexión crítica sobre su potencial transformador. Boletín AULACAVILA. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinaulacavila/2023/02/27/la-aplicacion-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-una-reflexion-critica-sobre-su-potencial-transformador

Vicente Rodrigo, Tatiana Alexandra, Yesseña Jacqueline, Rodríguez Aguirre, Shirley Viviana Zambrano, & Rafael Alejandro, Sumba Mendoza. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria para optimizar el proceso de aprendizaje. Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 9(2), 68–94. https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3104

Villamil Cavagnaro, Carlos Javier, Rodríguez Cavagnaro, José Rafael, Flores Beltrán, Paola Karina, Suárez Mendoza, José Gregorio, & Cedeño Salazar, Paola Andrea. (2024). La revolución de la inteligencia artificial en la educación superior: impacto, beneficios y desafíos. Arandu UTIC, 11(1), 327–339. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i1.218

Declaración de Autoría

Conceptualización: Eliana Gómez Gómez, Valeria Andrea Negrete Ríos y Kelly Johana Parra Higuita; **Investigación**: Eliana Gómez Gómez yValeria Andrea Negrete Ríos; **Metodología**: Eliana Gómez Gómez, Valeria Andrea Negrete Ríos y Kelly Johana Parra Higuita; **Redacción – Borrador original**: Eliana Gómez Gómez; **Redacción – revisión y edición:** Eliana Gómez Gómez; **Autor de correspondencia:** Eliana Gómez Gómez.

Conflicto de interés

Las autoras de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 206 - 218
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de inglés en las ruralidades de Colombia

Effective didactic strategies for the teaching of english in the ruralities of Colombia

Stratégies didactiques efficaces pour l'enseignement de l'anglais dans les ruralités de Colombie

Estratégias didáticas eficazes para o ensino de inglês nas ruralidades da Colômbia

Yoan Daniel Orozco Suárez
Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Humanas, Programa Profesional Universitario en Lenguas Extranjeras, Colombia
yoan.orozcos2024@uted.us
https://orcid.org/0009-0003-4106-0990

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8807

Recibido: 12/12/2025 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo influyen las estrategias didácticas que utilizan los profesores de inglés en el desempeño académico de los estudiantes de educación media rural en el municipio de Magangué, Colombia, en las pruebas estandarizadas Saber 11. Se utilizó un enfoque cualitativo, sociocrítico, bajo un diseño de investigación-acción educativa, para comprender y transformar la práctica pedagógica en contextos rurales. La muestra la conformaron docentes de inglés de instituciones oficiales rurales. Se eligieron intencionalmente nueve docentes con más de cinco años de experiencia y con estudios de posgrado en educación o afines. Se utilizaron múltiples métodos de recolección de datos, incluyendo la observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo. La validez de los resultados se garantizó con la triangulación metodológica de las técnicas de recolección de datos usadas. Los hallazgos muestran que las estrategias didácticas más utilizadas fueron gramaticales y repetitivas, con poca presencia de prácticas comunicativas contextualizadas. Esto se alinea a los bajos resultados (A– y A1) en las pruebas Saber 11. Se identificaron prácticas pedagógicas innovadoras que incorporan aspectos culturales y comunitarios, fortaleciendo la motivación y comprensión del idioma. Se

determina que la eficacia de las estrategias didácticas depende de su adecuación al contexto y de la capacidad reflexiva del profesorado. Es necesario fomentar una capacitación permanente y contextualizada, integrando la didáctica del inglés con las especificidades socioculturales de contextos rurales para mejorar los resultados académicos.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, estrategias didácticas, educación rural, desempeño académico, pruebas Saber 11

ABSTRACT

This research examines how the English teachers' didactic strategies influence the academic performance of rural high school students in the municipality of Magangué, Colombia, on the standardized Saber 11 tests. A qualitative, sociocritical approach was used under an educational action research design to understand and transform pedagogical practice in rural contexts. The sample consisted of English teachers from rural public schools. Nine teachers were intentionally selected with more than five years of experience and postgraduate studies in education or related fields. Multiple data collection methods were used, including participant observation, semi-structured interviews, focus groups, and field diaries. The validity of the results was ensured through methodological triangulation of the data collection techniques used. The findings show that the most commonly used teaching strategies were grammar-based and repetitive, with little emphasis on contextualized communicative practices. This aligns with the low scores (A– and A1) on the Saber 11 tests. Innovative pedagogical practices incorporating cultural and community aspects were identified, strengthening motivation and language comprehension. It is determined that the effectiveness of teaching strategies depends on their suitability to the context and on the teachers' reflective capacity. It is necessary to foster ongoing, contextualized training, integrating English language teaching methods with the sociocultural specificities of rural contexts to improve academic outcomes.

Keywords: ELT, didactic strategies, rural education, academic performance, Saber 11 test.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine comment les stratégies didactiques des professeurs d'anglais influencent la performance scolaire des lycéens ruraux de la municipalité de Magangué, en Colombie, lors des tests standardisés Saber 11. Une approche qualitative et sociocritique a été utilisée dans le cadre d'un plan de recherche-action éducative pour comprendre et transformer la pratique pédagogique dans les contextes ruraux. L'échantillon était composé d'enseignants d'anglais issus d'écoles publiques rurales. Neuf enseignants ont été intentionnellement sélectionnés, ayant plus de cinq ans d'expérience et des études postuniversitaires dans l'éducation ou dans des domaines connexes. Plusieurs méthodes de collecte de données ont été utilisées, notamment l'observation participante, des entretiens semi-structurés, des groupes de discussion et des journaux de terrain. La validité des résultats a été assurée par la triangulation méthodologique des techniques de collecte de données utilisées. Les résultats montrent que les stratégies d'enseignement les plus couramment utilisées étaient basées sur la grammaire et répétitives, avec peu

d’accent sur les pratiques de communication contextualisées. Cela correspond aux faibles scores (A– et A1) aux tests Saber 11. Des pratiques pédagogiques innovantes intégrant des aspects culturels et communautaires ont été identifiées, renforçant la motivation et la compréhension linguistique. Il est déterminé que l’efficacité des stratégies pédagogiques dépend de leur adéquation au contexte et de la capacité de réflexion des enseignants. Il est nécessaire de favoriser une formation continue et contextualisée, en intégrant les méthodes d’enseignement de l’anglais avec les spécificités socioculturelles des contextes ruraux afin d’améliorer les résultats académiques.

Mots-clés: ELT, stratégies didactiques, éducation rurale, résultats scolaires, test Saber 11.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como influenciam as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de inglês no desempenho acadêmico dos estudantes do ensino médio rural no município de Magangué, Colômbia, nas provas padronizadas Saber 11. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, sociocrítica, sob um desenho de pesquisa-ação educativa, para compreender e transformar a prática pedagógica em contextos rurais. A amostra foi composta por docentes de inglês de instituições oficiais rurais. Foram escolhidos intencionalmente nove docentes com mais de cinco anos de experiência e com estudos de pós-graduação em educação ou áreas afins. Foram utilizados múltiplos métodos de coleta de dados, incluindo a observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e diários de campo. A validade dos resultados foi garantida com a triangulação metodológica das técnicas de coleta de dados utilizadas. Os achados mostram que as estratégias didáticas mais utilizadas foram gramaticais e repetitivas, com pouca presença de práticas comunicativas contextualizadas. Isso está alinhado aos baixos resultados (A– e A1) nas provas Saber 11. Identificaram-se práticas pedagógicas inovadoras que incorporam aspectos culturais e comunitários, fortalecendo a motivação e a compreensão do idioma. Determina-se que a eficácia das estratégias didáticas depende de sua adequação ao contexto e da capacidade reflexiva do professorado. É necessário fomentar uma capacitação permanente e contextualizada, integrando a didática do inglês com as especificidades socioculturais de contextos rurais para melhorar os resultados acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino de inglês, estratégias didáticas, educação rural, desempenho acadêmico, provas Saber 11

Introducción

Enseñar inglés en zonas rurales de Colombia aún es una tarea pendiente para el sistema educativo. Las políticas nacionales de bilingüismo pretenden formar la competencia comunicativa. Pero los resultados de las pruebas Saber 11 indican que la mayoría de los estudiantes rurales se encuentran en los niveles más bajos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (ICFES, 2023). Esto nos indica que las condiciones pedagógicas y contextuales del entorno rural impactan en el rendimiento académico.

En territorios como Magangué (Bolívar), la enseñanza del inglés se topa con limitaciones de infraestructura, materiales y capacitación docente localizada. Recientes estudios en el país revelan que aún sobresalen enfoques tradicionales de enseñanza, enfocados en la memorización y la práctica gramatical. Esta tendencia impide el desarrollo de habilidades comunicativas (Cruz-Arcila, 2020; Ortiz & Contreras, 2023). Hay experiencias pedagógicas que constituyen saberes locales y prácticas socioculturales logrando aprendizajes más significativos en contextos rurales (Hernández et al., 2022).

A nivel mundial se ha evidenciado que las pruebas estandarizadas crean washback, enfocando la enseñanza a enseñar para el examen en vez de para el uso del idioma (Ali et al., 2020). En Latinoamérica, esta tendencia ha sido señalada como un factor que impide el reconocimiento de la identidad cultural de la ruralidad. Por lo tanto, el problema educativo en Magangué abarca las prácticas pedagógicas y las condiciones socioculturales que las determinan.

El marco teórico se apoya en la didáctica del inglés como un campo de reflexión que integra estrategias pedagógicas y contextos socioculturales (Salamanca & Ramírez, 2020). Desde el paradigma sociocrítico, la práctica pedagógica es un proceso de comprensión y transformación permanente (Díaz & Pinto, 2017). En adición, se recuperan enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje significativo y la importancia del contexto en la construcción del conocimiento, especialmente en contextos rurales. En ese sentido, el análisis se aborda desde tres dimensiones interrelacionadas: estrategias didácticas, rendimiento académico y contexto rural.

La enseñanza de inglés en contextos rurales colombianos se enfrenta a barreras estructurales y pedagógicas que influyen en los resultados académicos de los estudiantes en pruebas estandarizadas. A pesar de las políticas nacionales por mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, los resultados siguen mostrando dificultades para lograr niveles aceptables de competencia comunicativa (ICFES, 2023). Esto muestra que los cambios curriculares no siempre se logran transformar en prácticas pedagógicas efectivas en los territorios rurales.

Algunas investigaciones han encontrado una desconexión entre lo que prescriben los lineamientos curriculares y la realidad sociocultural de los estudiantes rurales. Aún persisten metodologías repetitivas y de traducción que no favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas (Cruz-Arcila, 2020; Salamanca & Ramírez, 2020). Pero se ha informado que cuando los maestros usan enfoques situados y culturalmente relevantes se logra mejorar la motivación y la participación de los estudiantes (Hernández et al., 2022; Murcia-Yalí, 2024), demostrando la necesidad de fortalecer los enfoques contextualizados.

A las barreras mencionadas anteriormente, se suma la presión que ejercen las pruebas estandarizadas sobre la práctica de los maestros. El efecto washback es soportado por estudios internacionales, donde el enseñar para el examen dirige muchas prácticas de enseñanza, dejando a un lado el desarrollo comunicativo integral del idioma inglés (Ali et al., 2020). Para la realidad de las ruralidades colombianas esto puede crear mayores tensiones, pues los docentes deben dar respuesta a exigencias de

resultados sin contar con las condiciones materiales o formativas para ello. Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas y los resultados en las pruebas Saber 11, por lo tanto, no solo es pertinente académicamente, sino urgente en términos de justicia educativa.

Este estudio se justifica, además, por aportar a la comprensión del papel de los profesores como mediadores entre las políticas educativas y las realidades de sus territorios. En sintonía con el paradigma sociocrítico, la práctica pedagógica es una acción situada que exige reflexión permanente y capacidad de adaptación crítica (Díaz & Pinto, 2017). Mirando las estrategias pedagógicas desde esta mirada, la investigación se enmarca en el propósito de hacer visible la agencia de los maestros rurales y los conocimientos que elaboran en contextos difíciles.

Además, el trabajo representa la oportunidad de proporcionar evidencia empírica que pueda informar la formación inicial y continua de profesores de inglés y la revisión de políticas lingüísticas en contextos rurales. Los resultados de esta investigación pueden informar el fortalecimiento de procesos de acompañamiento pedagógico, el desarrollo de prácticas contextualizadas y el diseño de estrategias que realmente respondan a las características de la población estudiantil. En ese propósito, la investigación no aspira solamente a narrar lo que sucede en las aulas rurales de Magangué, sino a aportar elementos para superar desigualdades históricas y asegurar oportunidades educativas más justas.

Finalmente, el estudio es relevante porque se adentra en un área de investigación que ha ganado interés en los últimos años, pero que aún necesita ser explorada: la enseñanza de inglés en contextos rurales colombianos. Si bien hay buenas aproximaciones, aún se requieren investigaciones que examinen situada mente la conexión entre prácticas pedagógicas, contextos y rendimiento escolar. Abordando la cuestión con un diseño metodológico cualitativo y una mirada crítica, esta investigación busca contribuir con nuevos elementos de comprensión y fortalecer el cuerpo teórico que informa la formulación de políticas educativas contextualizadas.

Se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera inciden las estrategias didácticas de los docentes de inglés en el desempeño académico de los estudiantes de educación media rural del municipio de Magangué, Colombia, frente a los resultados en las pruebas estandarizadas Saber 11?

De ella derivan las siguientes preguntas específicas: ¿Cuáles son las estrategias didácticas más empleadas por los docentes de inglés en las instituciones rurales de Magangué? ¿Cómo influyen los factores culturales y contextuales en la implementación de dichas estrategias? ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y los niveles de desempeño en las pruebas Saber 11?

En línea con lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo: La efectividad de las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores de inglés en contextos rurales de Magangué influye en los

resultados de las pruebas Saber 11; los resultados son mejores cuando las estrategias están contextualizadas, son participativas y culturalmente apropiadas.

Por tanto, la investigación plantea como objetivo general: Analizar la incidencia de las estrategias didácticas de los docentes del área de inglés en el desempeño académico de los estudiantes de educación media rural del municipio de Magangué, Colombia, frente a los resultados en las pruebas estandarizadas. Y como objetivos específicos: a) Identificar las estrategias didácticas predominantes utilizadas por los docentes de inglés en instituciones educativas rurales de Magangué; b) Describir las prácticas pedagógicas en el área de inglés considerando factores culturales, sociales y contextuales del entorno rural; y c) Evaluar la relación entre las estrategias didácticas implementadas y el desempeño académico de los estudiantes en las pruebas Saber 11.

Materiales y métodos

La investigación se enmarca en un estudio cualitativo, y su objetivo fue conocer cómo los profesores de inglés de la ruralidad moldean sus estrategias didácticas y cómo éstas se asocian con el resultado de los estudiantes en las pruebas Saber 11. Este tipo de investigación no se inicia con la medición de fenómenos, sino con la comprensión de experiencias, significados y procesos socioculturales que ocurren en la escuela. La metodología seleccionada se justifica en la necesidad de abordarlo desde una perspectiva situada, comprensiva de las dificultades del contexto rural y a la naturaleza relacional del proceso pedagógico.

Este estudio generó espacios de diálogo y reflexión entre el investigador y los participantes sobre estrategias didácticas que contribuyeron a la comprensión de enseñar inglés en las ruralidades de Magangué, Colombia. En consecuencia, el paradigma de base que se asumió fue el sociocrítico. Con dicho paradigma el proceso de enseñanza se considera como una práctica reflexiva, contextualizada y encaminada a la innovación educativa, particularmente en contextos complejos como el rural que limitan las oportunidades de aprendizaje (Díaz & Pinto, 2017).

La investigación-acción educativa fue el diseño metodológico utilizado, pues este es capaz de engranar reflexión, intervención y cambio a partir de la práctica de los profesores. Basado en la propuesta de Lewin (1946) y expandido por autores como McNiff y Whitehead (2006), este tipo de metodología apoya la construcción colaborativa de conocimiento, ya que implica a los docentes como protagonistas en la revisión de sus propias prácticas. La investigación-acción fue adecuada para este estudio, ya que la enseñanza de inglés en contextos rurales requiere adaptaciones constantes y decisiones pedagógicas sensibles al contexto.

La población estuvo conformada por docentes de inglés de instituciones rurales del municipio de Magangué. A partir de esta población, se seleccionó una muestra intencional de nueve docentes que cumplían criterios de inclusión orientados a garantizar la recolección de la información requerida:

experiencia mínima de cinco años en la enseñanza del inglés en la ruralidad, vinculación activa en el periodo del estudio y disposición para participar en espacios reflexivos asociados al diseño metodológico. Asimismo, se consideró necesario que los estudiantes a su cargo contaran con resultados recientes en las pruebas Saber 11.

Se excluyeron docentes sin experiencia en la ruralidad o cuya población estudiantil no disponía de resultados actualizados en la prueba, dado que su participación no permitiría establecer relaciones interpretativas consistentes. El grupo estuvo conformado por docentes entre los 29 y los 54 años, con formación en licenciatura en lenguas extranjeras o educación básica con énfasis en inglés, algunos de ellos con estudios de posgrado en la enseñanza del inglés, pedagogía o educación. Este estudio se desarrolló bajo los principios éticos establecidos en el Informe Belmont (1979), respeto por las personas, beneficencia y justicia, los cuales orientan toda práctica investigativa con seres humanos. En consonancia con los planteamientos de Pérez Cruz y Díaz Suárez, en Ética y Ciencia, 2023, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información recolectada y el uso de los datos únicamente con fines académicos.

Para reunir la información se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y diarios de campo. La observación participante permitió grabar en el lugar la interacción pedagógica en el aula, sus prácticas de mediación y los materiales que usan. La observación, al permitir acceder a la dinámica natural de la enseñanza, constituye una herramienta idónea para analizar las acciones docentes en su contexto (Flick, 2015). Los datos generados fueron procesados a través de análisis de contenido cualitativo, siguiendo las orientaciones de Bardin (2002), lo que permitió establecer categorías relacionadas con los tipos de estrategias didácticas observadas.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron recuperar la voz, preocupaciones y racionalidades pedagógicas de los profesores, explorando las motivaciones que informan sus prácticas desde la reflexión. Las entrevistas facilitaron la exploración de las percepciones y concepciones de los docentes respecto a su labor pedagógica, permitiendo acceder a dimensiones subjetivas que no emergen necesariamente en la observación (Kvale y Brinkmann, 2015). La información se analizó por medio del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que posibilita identificar patrones recurrentes y construir categorías emergentes en torno a la influencia del contexto rural en la enseñanza del inglés.

Los grupos focales se utilizaron para contrastar experiencias y construir interpretaciones colectivas sobre los retos de enseñar inglés en instituciones rurales. El grupo focal, al fomentar la interacción entre pares, enriquece el análisis mediante la construcción de discursos colectivos y contrastados (Morgan, 1997).

Finalmente, los diarios de campo conformaron la principal técnica, debido a que registraron los procesos de reflexión de las estrategias didácticas usadas y cómo ésta fue cambiando en el transcurso de la investigación.

La triangulación entre estas fuentes le dieron validez del proceso de investigación, en concordancia con la postura metodológica de Denzin (2012) de integrar múltiples perspectivas para obtener una comprensión rica del estudio.

El análisis se realizó mediante un proceso sistemático y reflexivo. Inicialmente se caracterizó de manera general el uso de estrategias didácticas y se estudiaron los resultados de las pruebas Saber 11 de los años 2021, 2022 y 2023. Luego, se llevaron a cabo sesiones de acompañamiento y reflexión para reconocer tensiones, fortalezas y oportunidades de las estrategias didácticas que ya se implementaban. En la etapa final se realizó un análisis de contenido temático, según Bardin (2002), utilizando el software ATLAS.ti 23 para codificar y analizar las categorías emergentes. Si bien es una investigación cualitativa, se incluyó un análisis descriptivo de los resultados Saber 11 a través de medidas de tendencia central para contextualizar la interpretación de los resultados.

Esta investigación se realizó con un compromiso de respeto al bienestar y la dignidad de los participantes. Antes de comenzar, cada participante fue informado de manera comprensible sobre los objetivos de la investigación, la forma en que se utilizarían los datos y sus derechos en el proceso. Solo tras ello firmaron el consentimiento informado; su participación era totalmente voluntaria.

Para preservar su anonimato, se codificaron con claves alfanuméricas en vez de nombres reales y los datos recogidos se trataron con absoluta confidencialidad y cuidado. Además, una vez finalizado el análisis, los resultados se compartieron con las instituciones participantes como agradecimiento y recompensa por su contribución.

Todo el proceso se guió por los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia, entendiendo que investigación acción educativa genera conocimiento y asimismo debe respetar a las personas y comunidades que la hacen posible.

Resultados

El análisis de la información recolectada mediante observaciones, entrevistas, grupos focales y diarios de campo permitió identificar patrones consistentes en las prácticas didácticas de los docentes de inglés en la ruralidad de Magangué, así como su relación con los desempeños académicos obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber 11. Los hallazgos se presentan organizados en tres dimensiones: (1) características de las prácticas pedagógicas, (2) tensiones asociadas al aprendizaje del inglés en la ruralidad y (3) relación entre estrategias didácticas y resultados evaluativos.

1. Características de las prácticas pedagógicas

Las observaciones de aula evidenciaron que la mayoría de los docentes continúa empleando estrategias tradicionales centradas en la explicación gramatical, ejercicios de repetición, traducción literal

y actividades tipo examen. Estas prácticas ocupan entre el 60 % y el 80 % del tiempo de clase, lo cual reduce las oportunidades para actividades comunicativas orientadas al uso funcional del idioma.

A pesar del predominio de estos métodos, también se identificaron experiencias pedagógicas innovadoras. Algunos docentes integran elementos culturales del territorio, relatos comunitarios, actividades productivas, dinámicas familiares, como recursos para contextualizar el aprendizaje del inglés. Estas prácticas favorecen la participación estudiantil y generan mayor motivación.

2. Tensiones asociadas al aprendizaje del inglés en la ruralidad

Los grupos focales y entrevistas reflejaron una tensión permanente entre las expectativas institucionales respecto a los resultados de las pruebas Saber 11 y las condiciones reales de las aulas rurales. Los docentes mencionaron dificultades como: a) Limitaciones en conectividad y acceso a recursos digitales; b) Falta de materiales didácticos actualizados; c) Escasa exposición extraclase al idioma; d) Grupos numerosos o multigrado; y e) Interrupciones por dinámicas comunitarias o factores ambientales.

Estas condiciones afectan de manera directa la implementación de enfoques comunicativos o tareas auténticas, y refuerzan el uso de métodos tradicionales más fáciles de aplicar en condiciones adversas.

2. Relación entre estrategias didácticas y resultados en Saber 11

El análisis de los desempeños académicos reportados entre 2021 y 2023 mostró que la mayoría de los estudiantes se ubicó en los niveles A– y A1 del MCER, con puntajes entre 28 y 34 en el componente de inglés de las pruebas Saber 11. Aunque algunos grupos presentaron ligeras mejoras, estas no fueron suficientes para superar los niveles básicos.

Los resultados sugieren que las prácticas centradas en la repetición y la traducción se relacionan con desempeños bajos y poco avance entre cohortes. Por el contrario, los grupos en los que se implementaron estrategias contextualizadas y actividades comunicativas situadas mostraron mejoras moderadas, entre 3 y 5 puntos, y mayor comprensión global en ejercicios de lectura.

4. Procesos de reflexión docente

Los diarios de campo permitieron identificar que los docentes que participaron activamente en procesos de reflexión lograron realizar ajustes significativos en sus prácticas. Estos docentes reportaron mayor seguridad en el uso de estrategias participativas, incorporación de elementos culturales locales y diseño de actividades comunicativas adaptadas a las condiciones de la ruralidad.

Estas prácticas reflexivas se asociaron con mejoras en la participación estudiantil y, en algunos casos, con desempeños relativamente más altos en Saber 11.

En síntesis, los resultados evidencian que las estrategias didácticas implementadas por los docentes rurales de Magangué están fuertemente condicionadas por las limitaciones estructurales del contexto, pero también muestran que la reflexión crítica y la contextualización pedagógica pueden generar avances en la comprensión del idioma y en el desempeño académico.

Discusión

La discusión de los hallazgos permite comprender con mayor profundidad la relación entre las estrategias didácticas implementadas por los docentes de inglés en la ruralidad de Magangué y los desempeños académicos obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber 11. Los resultados del estudio no solo confirman patrones identificados en investigaciones previas, sino que también aportan matices significativos desde la perspectiva situada de la educación rural.

1. Permanencia de prácticas tradicionales

El predominio de estrategias centradas en la repetición, la traducción y el análisis gramatical coincide con lo reportado por Salamanca y Ramírez (2020), quienes señalan que estos enfoques persisten en contextos donde los recursos pedagógicos son limitados. En Magangué, estas prácticas parecen funcionar como un mecanismo de supervivencia pedagógica frente a condiciones estructurales adversas.

Sin embargo, su persistencia limita el desarrollo de competencias comunicativas auténticas y se relaciona con los bajos resultados registrados en Saber 11. La ausencia de actividades comunicativas restringe la posibilidad de que los estudiantes usen el idioma de manera significativa, situación que coincide con los niveles iniciales (A– y A1) reportados por el ICFES.

2. Tensiones entre prácticas contextualizadas y exigencias evaluativas

Uno de los aportes más relevantes del estudio es la evidencia de tensiones entre la pertinencia cultural de las prácticas docentes y la presión institucional por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas. El fenómeno de washback —ya ampliamente documentado (Ali et al., 2020)— se manifiesta en una tendencia a priorizar actividades centradas en el examen en detrimento de prácticas comunicativas contextualizadas.

A pesar de ello, los docentes que incorporaron elementos culturales y comunitarios lograron generar ambientes de aprendizaje más participativos. Estas prácticas favorecieron la comprensión global del idioma y, aunque no transformaron radicalmente los resultados evaluativos, sí evidenciaron avances moderados y mayor motivación estudiantil.

3. Importancia de la reflexión docente

Los diarios de campo revelaron que la reflexión pedagógica es un factor clave para modificar prácticas tradicionales y promover estrategias más pertinentes. Los docentes que participaron activamente en procesos reflexivos integraron con mayor frecuencia tareas situadas, actividades colaborativas y recursos culturales del territorio.

Esto confirma lo planteado por Díaz y Pinto (2017): la reflexión crítica es un componente esencial del cambio educativo, particularmente en contextos donde las condiciones externas limitan las oportunidades de innovación.

4. Condiciones estructurales como determinantes del desempeño

La discusión evidencia que el bajo desempeño en inglés en las zonas rurales no es exclusivamente un reflejo de las prácticas docentes, sino un fenómeno multidimensional. Limitaciones en conectividad, materiales, recursos tecnológicos y oportunidades de exposición al idioma influyen directamente en la capacidad del estudiante para consolidar competencias comunicativas.

Esto implica que, si bien el fortalecimiento de la práctica docente es fundamental, la transformación del aprendizaje del inglés en la ruralidad requiere intervenciones más amplias en materia de infraestructura, conectividad y políticas educativas diferenciadas para los territorios rurales.

En síntesis, la discusión demuestra que las estrategias didácticas implementadas por los docentes rurales inciden en el desempeño académico, pero su impacto está mediado por tensiones estructurales y socioculturales. La enseñanza del inglés en Magangué es un proceso atravesado por desafíos complejos, donde la contextualización, la reflexión docente y la pertinencia cultural emergen como factores clave para avanzar hacia prácticas pedagógicas más significativas y equitativas.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender con mayor claridad la complejidad que caracteriza la enseñanza del inglés en contextos rurales como los del municipio de Magangué. A partir del análisis de las prácticas docentes, las condiciones estructurales del territorio y los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11, emergen conclusiones que integran elementos pedagógicos, socioculturales y evaluativos.

Las estrategias didácticas empleadas por los docentes rurales se encuentran fuertemente influenciadas por las condiciones estructurales del contexto. La predominancia de metodologías tradicionales, centradas en la repetición, la traducción y la explicación gramatical, responde tanto a la falta de recursos como a la presión institucional por mejorar los resultados en las pruebas Saber 11. Estas prácticas, aunque funcionales en escenarios de limitación, restringen el desarrollo de competencias comunicativas auténticas.

A pesar de las dificultades materiales, existen prácticas docentes innovadoras que integran elementos culturales, comunitarios y situados. Estas estrategias generan un aprendizaje más significativo, fortalecen la motivación estudiantil y permiten conectar el inglés con la vida cotidiana del territorio. Aunque su impacto directo en las pruebas Saber 11 es moderado, evidencian un potencial transformador que podría ampliarse mediante procesos sistemáticos de acompañamiento docente.

El fenómeno de washback influye de manera evidente en la práctica pedagógica. La presión por obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas conduce a una priorización de actividades orientadas al examen, reduciendo el tiempo dedicado a prácticas comunicativas y tareas contextualizadas. Este hallazgo coincide con la literatura internacional y confirma la necesidad de revisar críticamente el papel de las evaluaciones externas en los territorios rurales.

La reflexión docente emerge como un componente fundamental para transformar las prácticas de aula. Los docentes que participaron activamente en procesos reflexivos lograron realizar ajustes significativos en sus estrategias, incorporando actividades más participativas, colaborativas y contextualizadas. Esto confirma que el desarrollo profesional situado es una vía efectiva para fortalecer la enseñanza del inglés.

El bajo desempeño en inglés en las zonas rurales no puede explicarse únicamente por la práctica docente. Se trata de un fenómeno multidimensional determinado por factores como la falta de materiales didácticos, la escasa conectividad, la limitada exposición extraclase al idioma y la ausencia de políticas diferenciadas para la ruralidad. Por ello, mejorar el desempeño académico exige intervenciones articuladas que trasciendan el aula.

En conjunto, las conclusiones del estudio refuerzan la necesidad de promover una formación docente continua, situada y sensible al territorio, así como políticas educativas que reconozcan las particularidades de la ruralidad colombiana. El fortalecimiento de la enseñanza del inglés no debe centrarse exclusivamente en los resultados de las pruebas Saber 11, sino en la construcción de experiencias pedagógicas significativas que permitan a los estudiantes rurales acceder a oportunidades educativas más equitativas y relevantes para su realidad sociocultural.

Referencias

Ali, M., Obaidul Hamid, M., & Hardy, I. (2020). Ritualisation of testing: Problematising high-stakes English-language testing in Bangladesh. *Compare*, 50(3), 359–379. https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1541666

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Akal.

Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *PROFILE*, 22(2), 45–60. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81649

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.

Díaz, L., & Pinto, G. (2017). El paradigma sociocrítico en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 391–409.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Hernández, J., Pérez, M., & López, A. (2022). Rurality, rural education and pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103812. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103812

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). Resultados Saber 11: Informe nacional. ICFES.

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015) Entrevistas: Aprendiendo el arte de la entrevista en la investigación cualitativa. 3.ª edición, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). Action research: Living theory. SAGE Publications.

Morgan, H. (2024). Using triangulation and crystallization to make qualitative studies

Murcia-Yalí, J. (2024). Retos del inglés en la ruralidad colombiana. *Educación y Territorio*, 6(2), 45–68.

Ortiz, L., & Contreras, J. (2023). Enseñanza del inglés en la ruralidad colombiana. *Revista Lenguaje y Cultura*, 28(3), 201–219.

Salamanca, J., & Ramírez, D. (2020). La didáctica del inglés: fundamentos para la enseñanza comunicativa. *Lenguaje*, 48(2), 231–254.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Yoan Daniel Orozco Suárez; **Investigación**: Yoan Daniel Orozco Suárez; **Metodología**: Yoan Daniel Orozco Suárez; **Redacción – Borrador original**: Yoan Daniel Orozco Suárez; **Redacción – revisión y edición:** Yoan Daniel Orozco Suárez; **Autor de correspondencia:** Yoan Daniel Orozco Suárez.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 219 - 230
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

El perdón del ofendido en el sistema penal Panameño

The offended party's forgiveness in the Panamanian criminal justice system

Le pardon de la partie offensée dans le système pénal panaméen

O perdão do ofendido no sistema penal Panamenho

Miguel Ángel Robinson Somarriba
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Panamá
mickeyrobinson16@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-4062-8408

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11294

Recibido: 09/02/2026 **Aceptado:** 18/04/2026

RESUMEN

La incorporación del perdón del ofendido como causa de extinción de la pena dentro del sistema penal panameño constituye una de las transformaciones más relevantes del Derecho Penal contemporáneo en Panamá, particularmente tras la introducción del artículo 115-A del Código Penal mediante la Ley 496 de 2025. Esta figura plantea una tensión estructural entre el carácter público del ius puniendi estatal y las corrientes restaurativas que reconocen una mayor participación de la víctima en la resolución del conflicto penal. El presente artículo tiene como objetivo analizar dogmática y procesalmente la operatividad del perdón del ofendido en el sistema penal panameño, especialmente en fase de ejecución de la pena, evaluando su compatibilidad con la cosa juzgada, los fines constitucionales de la pena y los principios de legalidad, igualdad y seguridad jurídica. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter dogmático, apoyado en el método hermenéutico y en el análisis comparado. Se sostiene que el perdón del ofendido solo puede operar legítimamente como mecanismo excepcional de modulación de la ejecución penal bajo estándares estrictos de control judicial, motivación reforzada y verificación rigurosa de voluntariedad y reparación integral. Finalmente, se propone un modelo de control judicial orientado a armonizar justicia restaurativa y orden público penal dentro del Estado constitucional de Derecho.

Palabras clave: perdón del ofendido, ejecución penal, justicia restaurativa, ius puniendi, control judicial, Derecho Penal panameño

ABSTRACT

The incorporation of the victim's forgiveness as a cause for the extinction of punishment within the Panamanian criminal justice system constitutes one of the most significant transformations of contemporary Criminal Law in Panama, particularly following the introduction of Article 115-A of the

Criminal Code through Law 496 of 2025. This institution generates a structural tension between the public nature of the State's ius puniendi and restorative justice approaches that recognize greater participation of the victim in the resolution of criminal conflicts. This article aims to analyze, from a doctrinal and procedural perspective, the operation of the victim's forgiveness in the Panamanian criminal justice system, especially during the enforcement stage of criminal sanctions, assessing its compatibility with res judicata, the constitutional purposes of punishment, and the principles of legality, equality, and legal certainty. The research adopts a qualitative doctrinal-procedural approach supported by principled hermeneutics and comparative analysis. It argues that the victim's forgiveness may only operate legitimately as an exceptional mechanism for modulating criminal enforcement under strict standards of judicial review, reinforced reasoning, and rigorous verification of voluntariness and full reparation. Finally, the article proposes a model of judicial control aimed at harmonizing restorative justice and public criminal order within the constitutional State governed by the rule of law.

Keysword: victim's forgiveness, criminal enforcement, restorative justice, ius puniendi, judicial review, Panamanian Criminal Law

RÉSUMÉ

L'incorporation du pardon de la partie offensée comme cause d'extinction de la peine au sein du système pénal panaméen constitue l'une des transformations les plus marquantes du droit pénal contemporain au Panamá, en particulier après l'introduction de l'article 115-A du Code pénal par la Loi n° 496 de 2025. Cette figure juridique soulève une tension structurelle entre le caractère public du ius puniendi étatique et les courants restaurateurs qui reconnaissent une plus grande participation de la victime dans la résolution du conflit pénal. Le présent article a pour objectif d'analyser, sur les plans dogmatique et procédural, l'opérationnalité du pardon de la partie offensée dans le système pénal panaméen, notamment en phase d'exécution de la peine, en évaluant sa compatibilité avec l'autorité de la chose jugée, les finalités constitutionnelles de la peine et les principes de légalité, d'égalité et de sécurité juridique. La recherche adopte une approche qualitative de caractère dogmatique, appuyée sur la méthode herméneutique et sur l'analyse comparée. Il est soutenu que le pardon de la partie offensée ne peut légitimement opérer qu'en tant que mécanisme exceptionnel de modulation de l'exécution pénale, sous réserve de standards stricts de contrôle judiciaire, de motivation renforcée et de vérification rigoureuse du caractère volontaire et de la réparation intégrale. Enfin, un modèle de contrôle judiciaire est proposé, visant à harmoniser la justice restauratrice et l'ordre public pénal dans le cadre de l'État constitutionnel de droit.

Mots-clés: pardon de la partie offensée, exécution pénale, justice restaurative, ius puniendi, contrôle judiciaire, droit pénal panaméen

RESUMO

A incorporação do perdão do ofendido como causa de extinção da pena no âmbito do sistema penal panamenho constitui uma das transformações mais relevantes do Direito Penal contemporâneo no Panamá, particularmente após a introdução do artigo 115-A do Código Penal mediante a Lei n.º 496 de 2025. Esta figura jurídica suscita uma tensão estrutural entre o caráter público do ius puniendi estatal e as correntes restaurativas que reconhecem uma maior participação da vítima na resolução do conflito penal. O presente artigo tem como objetivo analisar, dogmática e processualmente, a operacionalidade do perdão do ofendido no sistema penal panamenho, especialmente em fase de execução da pena, avaliando a sua

compatibilidade com a coisa julgada, as finalidades constitucionais da pena e os princípios da legalidade, igualdade e segurança jurídica. A investigação adota uma abordagem qualitativa de caráter dogmático, apoiada no método hermenêutico e na análise comparada. Sustenta-se que o perdão do ofendido só pode operar legitimamente como mecanismo excecional de modulação da execução penal sob padrões estritos de controle judicial, motivação reforçada e verificação rigorosa da voluntariedade e da reparação integral. Por fim, propõe-se um modelo de controle judicial orientado a harmonizar a justiça restaurativa e a ordem pública penal no âmbito do Estado constitucional de Direito.

Palavras-chave: perdão do ofendido, execução penal, justiça restaurativa, ius puniendi, controle judicial, Direito Penal panamenho

Introducción

El Derecho Penal contemporáneo experimenta una transformación progresiva derivada de la incorporación de mecanismos restaurativos dentro de sistemas históricamente estructurados sobre la lógica pública del castigo estatal. En este contexto, la introducción del perdón del ofendido como causa de extinción de la pena en el sistema penal panameño constituye uno de los fenómenos más relevantes y complejos de la política criminal reciente.

La promulgación de la Ley 496 de 2025, mediante la cual se incorpora el artículo 115-A al Código Penal panameño, reconoce por primera vez la posibilidad de que la voluntad de la víctima incida directamente sobre la ejecución de una pena ya impuesta mediante sentencia firme. Esta reforma representa un cambio paradigmático dentro del sistema penal panameño, pues introduce elementos de disponibilidad en una fase tradicionalmente regida por el principio de indisponibilidad del ius puniendi estatal.

Históricamente, la consolidación del monopolio estatal del castigo respondió a la necesidad de superar la justicia privada y garantizar una reacción racional, proporcional y controlada frente al delito. El conflicto penal dejó de ser concebido exclusivamente como una afectación individual para transformarse en una infracción contra el orden jurídico y la comunidad política organizada. Bajo esta lógica, la pena adquirió un carácter público, indisponible y sometido a principios estrictos de legalidad y seguridad jurídica.

Sin embargo, el desarrollo contemporáneo de la victimología y de la justicia restaurativa ha cuestionado la tradicional invisibilización de la víctima dentro del proceso penal. La justicia restaurativa propone una comprensión distinta del conflicto penal, orientada no solo a la imposición de una sanción, sino también a la reparación del daño, al reconocimiento de la víctima y a la reconstrucción de las relaciones sociales afectadas por el delito.

En este escenario, el perdón del ofendido adquiere una relevancia jurídica significativa. No obstante, su incidencia en la fase de ejecución penal plantea interrogantes dogmáticos, constitucionales y procesales de gran complejidad. La principal cuestión consiste en determinar si la voluntad privada de la

víctima puede operar legítimamente sobre la ejecución de una pena firme sin desnaturalizar el carácter público del castigo estatal.

El problema exige analizar la compatibilidad de la figura con principios estructurales del sistema penal, entre ellos: a) la cosa juzgada; b) el principio de legalidad; c) la igualdad ante la ley; d) la seguridad jurídica; y e) los fines constitucionales de la pena.

Asimismo, resulta indispensable examinar los riesgos de desigualdad estructural derivados de la posible incidencia de factores económicos en la reparación del daño y en la eficacia del perdón.

El objetivo de este artículo consiste en analizar dogmática y procesalmente el perdón del ofendido en el sistema penal panameño, evaluando su legitimidad constitucional y proponiendo criterios de control judicial orientados a evitar arbitrariedades y garantizar una aplicación coherente con el Estado constitucional de Derecho.

2. El perdón del ofendido y su evolución en el Derecho Penal Contemporáneo

2.1. La transformación del papel de la víctima en el proceso penal

Durante gran parte del desarrollo histórico del Derecho Penal moderno, la víctima ocupó una posición marginal dentro del proceso penal. El modelo liberal clásico estructuró el conflicto penal como una relación esencialmente vertical entre el Estado y el imputado, relegando a la víctima a un rol secundario limitado principalmente a la denuncia del hecho y a la eventual reclamación civil derivada del delito.

La aparición de la victimología y el desarrollo de las corrientes restaurativas modificaron profundamente esta concepción. La víctima comenzó a ser entendida no solo como fuente de prueba, sino como sujeto afectado directamente por el delito y titular de intereses jurídicos que el sistema penal debía considerar.

La justicia restaurativa introdujo una visión alternativa del conflicto penal, centrada en: a) la reparación del daño; b) la responsabilización del infractor; y c) la reconstrucción de las relaciones sociales deterioradas por el delito.

Autores como Howard Zehr sostienen que el delito no constituye únicamente una violación abstracta de la norma, sino una ruptura relacional que exige mecanismos de reparación y reconocimiento. En este contexto, el perdón del ofendido emerge como una institución jurídica capaz de proyectar la voluntad de la víctima dentro del sistema penal.

2.2. Naturaleza jurídica del perdón del ofendido

Dogmáticamente, el perdón del ofendido no puede reducirse a una simple manifestación moral de indulgencia personal. Se trata de un acto jurídico de relevancia procesal cuya eficacia depende de la atribución normativa realizada por el legislador.

Tradicionalmente, el perdón ha operado principalmente en delitos de acción privada o querellables, donde la voluntad de la víctima puede extinguir la acción penal antes de la emisión de sentencia. Sin embargo, la extensión de esta lógica a la fase de ejecución penal plantea desafíos dogmáticos considerablemente más complejos.

En fase ejecutiva, el perdón ya no actúa sobre la persecución penal, sino sobre la eficacia práctica de una pena impuesta mediante sentencia firme. Esta circunstancia obliga a distinguir claramente entre: a) extinción de la acción penal; b) extinción de la pena; c) modulación de la ejecución; y d) disponibilidad del conflicto penal.

Desde una perspectiva sistemática, el perdón en ejecución no elimina la declaración de culpabilidad ni afecta la cosa juzgada penal. Su incidencia se proyecta exclusivamente sobre la continuidad de la ejecución de la pena.

3. El perdón del ofendido en el Sistema Penal Panameño

3.1. La Incorporación del Perdón del Ofendido en el Sistema Penal Panameño

La promulgación de la Ley 496 del 13 de noviembre de 2025, mediante la cual se adiciona el artículo 115-A al Código Penal panameño, constituye una de las reformas más relevantes y controvertidas dentro del Derecho Penal contemporáneo en Panamá, al reconocer expresamente el perdón de la víctima como causa de extinción de la pena en determinados delitos de menor lesividad social. Esta incorporación normativa representa un cambio significativo en la estructura tradicional del sistema penal, históricamente construido sobre el principio de indisponibilidad del ius puniendi estatal y sobre la concepción de la pena como una consecuencia jurídica de carácter eminentemente público. A través de esta reforma, el legislador admite que, en supuestos específicos, la voluntad del ofendido puede incidir sobre la eficacia práctica de una pena ya impuesta mediante sentencia firme, lo que introduce una dimensión restaurativa dentro de la fase de ejecución penal y obliga a replantear categorías clásicas relacionadas con la cosa juzgada, la naturaleza pública del castigo y los límites de la autonomía privada en materia penal.

El artículo 115-A delimita taxativamente los delitos respecto de los cuales puede operar el perdón del ofendido como causa de extinción de la pena, restringiendo su aplicación a conductas caracterizadas por una menor afectación al interés público o por la predominancia de bienes jurídicos individuales. Entre estos delitos se encuentran el homicidio culposo simple, las lesiones personales leves, determinados delitos patrimoniales sin grave afectación económica, los delitos contra la propiedad intelectual que no comprometan la salud pública, la calumnia, la injuria, la inviolabilidad del domicilio, la inviolabilidad del

secreto y la falsificación de documentos en perjuicio de particulares. Esta selección legislativa evidencia que el legislador panameño optó por un modelo de disponibilidad penal restringida, excluyendo expresamente aquellos delitos que afectan bienes jurídicos de especial relevancia colectiva o que implican relaciones estructurales de vulnerabilidad, como ocurre con los delitos contra la libertad e integridad sexual, respecto de los cuales el perdón de la víctima carece absolutamente de eficacia extintiva. Dicha exclusión revela la intención de preservar el carácter indisponible del castigo en aquellas conductas donde predomina un interés público reforzado y donde la autonomía de la víctima podría verse afectada por contextos de coacción, subordinación o revictimización.

Uno de los aspectos dogmáticamente más complejos de la reforma radica en la remisión expresa que realiza el artículo 115-A a las condiciones previstas en el artículo 202 del Código Procesal Penal para el desistimiento de la pretensión punitiva. Esta técnica legislativa genera una tensión sistemática relevante, debido a que el artículo 202 fue concebido originalmente para regular mecanismos de desistimiento en etapas previas a la emisión de una sentencia firme, mientras que el artículo 115-A traslada dichas condiciones a la fase de ejecución de la pena, es decir, a un momento procesal en el cual ya existe una declaración definitiva de culpabilidad y se ha consolidado la cosa juzgada penal.

En consecuencia, el legislador produce una traslación funcional de categorías procesales prejurisdiccionales hacia la ejecución penal, situación que obliga a distinguir entre la indisponibilidad de la acción penal y la eventual modulabilidad de la ejecución de la pena por causas legales sobrevinientes. Esta problemática exige una reconstrucción dogmática rigurosa orientada a determinar si la intervención de la voluntad privada del ofendido constituye una forma de privatización del castigo o, por el contrario, una manifestación excepcional de racionalización restaurativa compatible con el Estado constitucional de Derecho.

La incorporación del perdón del ofendido en fase de ejecución también plantea importantes desafíos constitucionales y procesales relacionados con los principios de legalidad, igualdad y seguridad jurídica. La eficacia de esta figura depende necesariamente de la existencia de controles judiciales estrictos que permitan verificar la legitimación del otorgante, la voluntariedad libre e informada del perdón y la suficiencia de la reparación integral del daño causado. En ausencia de criterios objetivos de valoración, la aplicación de la figura podría derivar en decisiones arbitrarias o en escenarios de desigualdad estructural, particularmente si la posibilidad de extinguir la pena termina dependiendo de la capacidad económica del condenado para compensar patrimonialmente a la víctima.

Por esta razón, la operatividad del artículo 115-A exige que el juez de cumplimiento asuma un rol activo de control constitucional y no se limite a homologar automáticamente la voluntad de las partes. La legitimidad de la figura dependerá, en definitiva, de la construcción de un modelo de control judicial reforzado que permita armonizar la dimensión restaurativa del conflicto penal con la naturaleza pública del ius puniendi estatal y con los fines constitucionales de la pena dentro del sistema penal panameño.

3.2. Problemas dogmáticos derivados de la reforma penal

La incorporación del perdón del ofendido en fase de ejecución plantea una tensión estructural entre: el carácter público de la pena y la dimensión restaurativa del conflicto penal.

La dogmática penal clásica sostiene que la pena ejecutoriada pertenece exclusivamente al ámbito estatal y no puede ser objeto de disposición privada. La ejecución constituye la concreción material del ius puniendi y responde a finalidades públicas relacionadas con: la prevención general; la prevención especial; y la reafirmación de la vigencia normativa.

Desde esta perspectiva, permitir que la voluntad privada del ofendido incida sobre la ejecución podría interpretarse como una forma de privatización del castigo.

No obstante, también es cierto que los sistemas penales contemporáneos reconocen múltiples mecanismos de flexibilización de la ejecución penal, entre ellos: suspensión condicional; libertad vigilada; sustitución de penas; y beneficios penitenciarios.

Estas instituciones demuestran que la ejecución penal no constituye un ámbito absolutamente rígido e inmutable.

La cuestión central consiste, entonces, en determinar bajo qué condiciones la intervención de la víctima puede resultar compatible con los principios estructurales del sistema penal.

4. Cosa Juzgada, Legalidad y Ejecución Penal

4.1. El problema de la cosa juzgada penal

Uno de los principales cuestionamientos dogmáticos dirigidos al perdón del ofendido en fase de ejecución se relaciona con la cosa juzgada penal.

La sentencia firme constituye una garantía esencial de seguridad jurídica. Su inmutabilidad protege tanto al condenado como a la sociedad, asegurando estabilidad y previsibilidad en la aplicación del Derecho.

Sin embargo, la cosa juzgada no implica necesariamente la petrificación absoluta de todas las consecuencias jurídicas derivadas de la condena. Los sistemas jurídicos contemporáneos admiten múltiples mecanismos de modulación ejecutiva posteriores a la sentencia firme.

En este sentido, la eficacia del perdón no debe entenderse como una revisión de la culpabilidad ni como una invalidación del fallo judicial. La declaración de responsabilidad permanece intacta. Lo que se

modifica es exclusivamente la continuidad de la ejecución de la pena como consecuencia de una causa legal sobreviniente.

4.2. Principio de legalidad y taxatividad

La legitimidad constitucional del perdón del ofendido depende de su estricta sujeción al principio de legalidad.

La extinción o modulación de la pena solo puede producirse en aquellos casos expresamente previstos por el legislador y bajo requisitos claramente delimitados.

Por ello, la aplicación de la figura exige: a) delimitación taxativa de delitos; b) criterios objetivos de procedencia; c) control jurisdiccional estricto; y d) motivación reforzada.

En ausencia de estos elementos, la figura podría derivar en decisiones arbitrarias incompatibles con la seguridad jurídica.

5. Justicia Restaurativa y fines de la pena

5.1. Prevención general y legitimidad del castigo

Uno de los principales argumentos críticos sostiene que la extinción de la pena mediante perdón del ofendido debilita el efecto preventivo general del Derecho Penal.

Desde esta perspectiva, permitir que ciertos condenados eviten el cumplimiento de la pena mediante acuerdos con la víctima podría transmitir a la sociedad la idea de que el castigo estatal es negociable. No obstante, esta objeción debe ser matizada.

La prevención general positiva no depende exclusivamente de la severidad del castigo, sino también de la legitimidad racional del sistema penal. Un sistema que incorpora mecanismos restaurativos bajo controles estrictos puede fortalecer la percepción de justicia material y racionalidad institucional.

5.2. Prevención especial y reinserción social

La justicia restaurativa puede contribuir significativamente a la prevención especial positiva.

La reparación integral del daño y el reconocimiento del perjuicio causado favorecen: a) la responsabilización del infractor; la reconciliación social; y la reinserción del condenado.

Desde esta perspectiva, el perdón del ofendido puede operar como un indicador relevante de disminución de necesidad preventiva.

5.3. Riesgos de desigualdad estructural

Uno de los problemas más delicados de la figura consiste en el riesgo de generar desigualdad estructural.

Si la eficacia del perdón depende de la capacidad económica del condenado para reparar el daño causado, el sistema podría favorecer indirectamente a quienes poseen mayores recursos económicos.

Esta situación comprometería: el principio de igualdad; la legitimidad del sistema penal; y la coherencia constitucional de la figura.

Por ello, el análisis judicial no puede limitarse a verificar la existencia formal de una compensación económica. Debe evaluar también: a) proporcionalidad; b) suficiencia real de la reparación; c) contexto de vulnerabilidad; y d) ausencia de coerción.

6. Control Judicial y Motivación Reforzada

6.1. La función del juez de cumplimiento

El juez de cumplimiento ocupa un rol central dentro de la operatividad del perdón del ofendido en fase de ejecución.

Su función no puede reducirse a una homologación automática de la voluntad de las partes. El control judicial constituye el principal mecanismo de garantía frente a posibles arbitrariedades.

El juez debe verificar: a) La legitimación del otorgante; b) La voluntariedad libre e informada del perdón; c) La suficiencia de la reparación integral; d) La ausencia de exclusiones legales; e) La compatibilidad de la decisión con los fines de la pena; y f)La proporcionalidad de la medida.

6.2. Motivación reforzada y ponderación estructurada

Las decisiones relacionadas con la extinción de la pena exigen una motivación reforzada.

El juez debe explicar de manera clara: a) por qué la aplicación del perdón resulta compatible con el interés público; cómo se protege la igualdad; y por qué la modulación de la ejecución no afecta desproporcionadamente la prevención general.

La teoría de la argumentación jurídica, particularmente los aportes de Robert Alexy y Manuel Atienza, proporciona herramientas útiles para resolver este tipo de tensiones mediante modelos de ponderación estructurada.

La decisión judicial debe construirse sobre criterios verificables y racionalmente justificables.

7. Propuesta de modelo de Control Judicial Estricto

A fin de garantizar la constitucionalidad y coherencia del perdón del ofendido dentro del sistema penal panameño, se propone un modelo de control judicial estructurado en cinco fases:

Primera fase: verificación de legitimación

El juez debe comprobar que quien otorga el perdón posee legitimación jurídica suficiente.

Segunda fase: comprobación de voluntariedad

Debe verificarse que el consentimiento: sea libre; informado; y exento de coacción o presión indebida.

Tercera fase: acreditación de reparación integral

La reparación debe evaluarse desde una perspectiva integral y no exclusivamente patrimonial.

Cuarta fase: análisis de proporcionalidad

El juez debe ponderar: gravedad del delito; afectación al interés público; nivel de reinserción; y compatibilidad con los fines de la pena.

Quinta fase: motivación reforzada

La resolución judicial debe justificar expresamente: la razonabilidad de la decisión; la compatibilidad con la legalidad; y la protección de igualdad y seguridad jurídica.

Conclusiones

El perdón del ofendido constituye una de las instituciones más complejas e innovadoras incorporadas recientemente al sistema penal panameño. Su reconocimiento como causa de extinción de la pena en fase de ejecución representa una transformación significativa en la relación entre justicia restaurativa y orden público penal.

La investigación permite concluir que la figura no resulta incompatible per se con el Estado constitucional de Derecho. Sin embargo, su legitimidad depende de la existencia de límites estrictos y controles judiciales rigurosos.

El perdón del ofendido no puede operar como mecanismo automático de disponibilidad privada del castigo. La decisión final debe permanecer bajo control jurisdiccional y sustentarse en criterios objetivos de proporcionalidad, igualdad y racionalidad constitucional.

Asimismo, la investigación evidencia que la compatibilidad de la figura con la cosa juzgada penal depende de comprender que la extinción de la pena no implica alteración de la declaración de culpabilidad, sino únicamente modulación de la ejecución por causa legal sobreviniente.

De igual forma, el estudio demuestra que la ausencia de estándares verificables puede generar riesgos importantes de arbitrariedad y desigualdad estructural, especialmente cuando la eficacia del perdón depende de la capacidad económica del condenado.

En consecuencia, la incorporación de mecanismos restaurativos dentro de la ejecución penal exige el diseño de modelos de control judicial reforzado que permitan armonizar: a) autonomía de la víctima; b) fines constitucionales de la pena; y c) carácter público del ius puniendi.

Finalmente, puede afirmarse que el perdón del ofendido, adecuadamente regulado y sometido a control judicial estricto, no necesariamente implica una privatización del castigo estatal, sino una forma excepcional de racionalización constitucional de la ejecución penal compatible con las exigencias contemporáneas de una justicia más humana, restaurativa y garantista.

Referencias

Alexy, R. (2007). Teoría de los derechos fundamentales. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Atienza, M. (2013). Las razones del derecho: Teorías de la argumentación jurídica. Trotta.

Asamblea Nacional de la República de Panamá. (2004). Constitución Política de la República de Panamá.

Asamblea Nacional de la República de Panamá. (2007). Código Penal de la República de Panamá.

Asamblea Nacional de la República de Panamá. (2008). Código Procesal Penal de la República de Panamá.

Asamblea Nacional de la República de Panamá. (2025). Ley 496 que introduce el perdón del ofendido como causa de extinción de la pena.

Dworkin, R. (1986). Law's Empire. Harvard University Press.

Ferrajoli, L. (1995). Derecho y razón: Teoría del garantismo penal. Trotta.

Hart, H. L. A. (1994). The Concept of Law. Oxford University Press.

Jakobs, G. (1997). Derecho Penal: Parte General. Marcial Pons.

Roxin, C. (2006). Derecho Penal: Parte General. Civitas.

Zehr, H. (2002). The Little Book of Restorative Justice. Good Books.
Congreso de la República de Colombia. (2004). Código de Procedimiento Penal Colombiano.
Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Código Nacional de Procedimientos Penales.
Congreso Nacional de Chile. (2000). Código Procesal Penal de Chile.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Miguel Ángel Robinson Somarriba; **Investigación**: Miguel Ángel Robinson Somarriba; **Metodología**: Miguel Ángel Robinson Somarriba; **Redacción – Borrador orogianal**: Miguel Ángel Robinson Somarriba; **Redacción – revisión y edición:** Miguel Ángel Robinson Somarriba; **Autor de correspondencia:** Miguel Ángel Robinson Somarriba.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existe conflicto de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos. [Modifique los subrayado según sea el caso].

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 231 - 248
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Discurso político, soberanía y geopolítica: las declaraciones de Donald Trump sobre el Canal de Panamá

Political discourse, sovereignty and geopolitics: Donald Trump's statements on the Panama Canal

Discours politique, souveraineté et géopolitique : les déclarations de Donald Trump sur le canal de Panama

Discurso político, soberania e geopolítica: as declarações de Donald Trump sobre o Canal do Panamá.

Aarón Adkir Carrillo Ortega
Universidad de Panamá, Cento Regional Universitario de Panamá Oeste, Facultad de Humanidades, Panamá
aaron.carrillo@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0008-6220-1787

Yariela Aguilar Cerrud
Universidad de Panamá, Cento Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Humanidades, Panamá
yarytzel@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4041-1387

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.9243

Recibido: 03/01/2026 **Aceptado:** 18/03/2026

RESUMEN

El ensayo analiza las declaraciones del presidente de Estados Unidos, Donald John Trump, sobre el Canal de Panamá y sus implicaciones históricas, políticas y geopolíticas. A partir de su discurso inaugural en enero de 2025, en el que calificó la transferencia del Canal como un "regalo insensato" y anunció su intención de "recuperarlo", el texto examina cómo esta retórica reabre un conflicto que Panamá considera cerrado desde 1999, cuando recuperó plenamente su soberanía sobre la vía interoceánica. El estudio sitúa el Canal no solo como una infraestructura clave para el comercio mundial, sino como un símbolo de identidad nacional y de resistencia frente a un pasado de dominio extraterritorial. Se explica que la devolución del Canal fue el resultado de décadas de lucha social y diplomática, formalizada en los Tratados Torrijos-Carter y protegida por el Tratado de Neutralidad. El análisis del discurso trumpista identifica estrategias como la nostalgia imperial, la construcción de enemigos externos y la simplificación populista, que distorsionan el marco jurídico vigente y la realidad operativa del Canal. Finalmente, el ensayo evalúa las consecuencias económicas y diplomáticas de este conflicto discursivo y concluye que

el Canal de Panamá se ha convertido en un escenario simbólico donde se confrontan el unilateralismo político y el respeto al orden internacional basado en el derecho y la soberanía de los Estados.

Palabras claves: Soberanía, Imperialismo, Diplomacia, Identidad nacional, Geopolítica.

ABSTRACT

This essay analyzes the statements made by US President Donald John Trump regarding the Panama Canal and their historical, political, and geopolitical implications. Starting with his inaugural address in January 2025, in which he described the Canal's transfer as a "foolish gift" and announced his intention to "take it back," the text examines how this rhetoric reopens a conflict that Panama considers closed since 1999, when it fully regained its sovereignty over the interoceanic waterway. The study positions the Canal not only as a key infrastructure for global trade but also as a symbol of national identity and resistance against a past of extraterritorial domination. It explains that the return of the Canal was the result of decades of social and diplomatic struggle, formalized in the Torrijos-Carter Treaties and protected by the Neutrality Treaty. The analysis of Trump's discourse identifies strategies such as imperial nostalgia, the construction of external enemies, and populist simplification, which distort the current legal framework and the operational reality of the Canal. Finally, the essay assesses the economic and diplomatic consequences of this discursive conflict and concludes that the Panama Canal has become a symbolic arena where political unilateralism and respect for the international order based on law and the sovereignty of states clash.

Keywords: Sovereignty, Imperialism, Diplomacy, National identity, Geopolitics.

RÉSUMÉ

Cet essai analyse les déclarations du président américain Donald John Trump concernant le canal de Panama et leurs implications historiques, politiques et géopolitiques. À partir de son discours d'investiture de janvier 2025, dans lequel il qualifiait le transfert du canal de « cadeau insensé » et annonçait son intention de le « récupérer », le texte examine comment cette rhétorique rouvre un conflit que le Panama considère comme clos depuis 1999, date à laquelle il a recouvré pleinement sa souveraineté sur cette voie navigable interocéanique. L'étude positionne le canal non seulement comme une infrastructure essentielle au commerce mondial, mais aussi comme un symbole d'identité nationale et de résistance à un passé de domination extraterritoriale. Elle explique que la restitution du canal est le fruit de décennies de lutte sociale et diplomatique, formalisée par les traités Torrijos-Carter et protégée par le traité de neutralité. L'analyse du discours de Trump met en évidence des stratégies telles que la nostalgie impériale, la construction d'ennemis extérieurs et la simplification populiste, qui déforment le cadre juridique actuel et la réalité opérationnelle du canal. Enfin, cet essai évalue les conséquences économiques et diplomatiques de ce conflit discursif et conclut que le canal de Panama est devenu un lieu symbolique où s'affrontent l'unilatéralisme politique et le respect de l'ordre international fondé sur le droit et la souveraineté des États.

Mots-clés : Souveraineté, Impérialisme, Diplomatie, Identité nationale, Géopolitique.

RESUMO

Este ensaio analisa as declarações do Presidente dos EUA, Donald John Trump, sobre o Canal do Panamá e as suas implicações históricas, políticas e geopolíticas. Partindo do seu discurso de tomada de posse em Janeiro de 2025, no qual descreveu a transferência do Canal como um "presente insensato" e anunciou a sua intenção de o "retomar", o texto examina a forma como esta retórica reabre um conflito que o Panamá considera terminado desde 1999, quando recuperou plenamente a sua soberania sobre a via navegável interoceânica. O estudo posiciona o Canal não só como uma infraestrutura fundamental para o comércio global, mas também como um símbolo de identidade nacional e de resistência contra um passado de dominação extraterritorial. Explica que a devolução do Canal foi o resultado de décadas de luta social e diplomática, formalizada nos Tratados Torrijos-Carter e protegida pelo Tratado de Neutralidade. A análise do discurso de Trump identifica estratégias como a nostalgia imperial, a construção de inimigos externos e a simplificação populista, que distorcem o actual quadro jurídico e a realidade operacional do Canal. Por fim, o ensaio avalia as consequências económicas e diplomáticas deste conflito discursivo e conclui que o Canal do Panamá se tornou uma arena simbólica onde se confronta o unilateralismo político e o respeito pela ordem internacional baseada no direito e na soberania dos Estados.

Palavras-chave: Soberania, Imperialismo, Diplomacia, Identidade nacional, Geopolítica

Introducción

El 20 de enero de 2025, minutos después de jurar el cargo por segunda vez, el presidente de los Estados Unidos, Donald J. Trump, declaró ante el Congreso reunido en el Capitolio que la transferencia del Canal de Panamá fue “un regalo insensato que nunca debió hacerse” y anunció que su administración “lo va a recuperar” (Trump D. J., 2025). La frase, repetida en mítines, redes sociales y conferencias de prensa posteriores, no solo desató una ola de indignación en Panamá y en la región latinoamericana, sino que también reabrió una herida histórica que muchos consideraban cerrada desde el 31 de diciembre de 1999, cuando la bandera panameña fue izada sobre la sede de la ACP y el país recuperó la plena soberanía sobre la vía interoceánica. En apariencia, se trataba de una protesta contra los aumentos recientes en los peajes marítimos; en la práctica, la retórica de Donald J. Trump ha convertido al Canal en el epicentro de un conflicto simbólico cuyas repercusiones trascienden la diplomacia bilateral y ponen en jaque el orden internacional basado en reglas que ha regido las relaciones hemisféricas durante las últimas cuatro décadas.

Comprender por qué una declaración presidencial puede generar una crisis diplomática tan profunda requiere situar el Canal de Panamá no solo como infraestructura crítica —5 % del comercio marítimo mundial y 40 % del tráfico de contenedores de EE. UU.—, sino como dispositivo de memoria colectiva, espacio de lucha decolonial y activo estratégico cuyo significado supera con creces su valor económico. Desde su inauguración en 1914, la vía no solo unió dos océanos; también articuló un régimen de dominio extraterritorial que, durante 96 años, excluyó a los panameños de los beneficios generados en su propio territorio. La Zona del Canal funcionó como un enclave donde la bandera panameña no ondeaba, el derecho interno no aplicaba y los salarios se pagaban en balboas dorados a escala norteamericana, mientras el país vecino padecía una economía de enclave bananero y una deuda externa que alcanzó los 16 millones de dólares en (ACP, 2010). Esta experiencia colonial no solo dejó cicatrices en el tejido social

panameño, sino que también produjo una narrativa de resistencia que encontró en la devolución del Canal la materialización de un derecho histórico y la consolidación de la identidad nacional.

La firma de los Tratados Torrijos-Carter en 1977 no fue un acto de generosidad, sino el resultado de diecisiete años de protestas estudiantiles, huelgas obreras, presión diplomática latinoamericana y la creciente conciencia —tanto en Estados Unidos como en Panamá— de que el statu quo era insostenible en plena Guerra Fría. El calendario de traspaso fijado para 1999 fue, en palabras de Omar Torrijos, "una victoria de la paciencia sobre la prepotencia", pero también un compromiso de neutralidad permanente que blindaba la vía contra cualquier uso discriminatorio o militar unilateral. La ceremonia de izamiento de la bandera panameña el 31 de diciembre de 1999, replicada en 2010 con Ricardo Martinelli como anfitrión, no fue mera puesta en escena: fue el cierre simbólico de un ciclo de humillación y la apertura de una etapa de autonomía financiera, pues los dividendos transferidos al Estado superaron los 4 000 millones de dólares en la primera década de gestión nacional (ACP, 2010).

Este contexto histórico es indispensable para entender por qué la retórica trumpista —que reduce la transferencia a un "regalo" y promete su "recuperación" — no solo es jurídicamente inviable, sino políticamente explosiva. Cuando Donald J. Trump afirma que "China opera el Canal" o que Panamá "estafa" a EE. UU. con tarifas "abusivas", está activando un dispositivo discursivo que combina tres estrategias retóricas identificadas por el análisis crítico del discurso: (1) nostalgia imperial, que idealiza un pasado de control total sobre la vía; (2) externalización del enemigo, que inserta la infraestructura panameña en la rivalidad geopolítica con Beijing; y (3) simplificación populista, que sustituye la complejidad jurídica de los tratados por una narrativa maniquea de "regalo" y "traición" (Weissert., 2024). El efecto performativo del discurso —repetido hasta la saciedad en mítines y redes— no busca informar, sino reconfigurar la realidad hasta hacer aparecer la soberanía panameña como una variable negociable dentro del imaginario de su electorado.

Materiales y métodos

El presente estudio se propele analizar sistemáticamente este fenómeno discursivo y sus implicancias geopolíticas. El objetivo general es examinar cómo las declaraciones de Donald Trump sobre el Canal de Panamá entre 2024 al 2026 reconfiguran la narrativa de soberanía nacional y desafían el orden jurídico internacional establecido por los Tratados Torrijos-Carter y el Tratado de Neutralidad de 1979. Para ello, se formulan tres objetivos específicos: (1) identificar los recursos retóricos (metáforas, falacias, apelaciones emocionales) empleados en el corpus de discursos seleccionados; (2) contrastar esas afirmaciones con la normativa vigente y los datos económicos operativos proporcionados por la ACP; y (3) evaluar las repercusiones diplomáticas, económicas y simbólicas que el conflicto discursivo ha generado tanto para Panamá como para la región latinoamericana.

El ensayo se organizó en cuatro partes. La primera ofrece un contexto histórico y simbólico del Canal como bien nacional y patrimonio hemisférico. La segunda presenta el análisis del discurso trumpista, desglosando las estrategias argumentativas y los vacíos evidenciales. La tercera examina las implicaciones geopolíticas y económicas del conflicto, incluyendo la reacción de actores estatales y no estatales. La cuarta sintetiza los hallazgos y propone una agenda de investigación futura sobre el populismo y el derecho internacional en tiempos de posverdad. En conjunto, el estudio busca demostrar que el Canal de Panamá ya no es solo una vía de agua: es el campo de batalla simbólico donde se dirime

si el orden internacional del siglo XXI se regirá por el multilateralismo jurídico o por el unilateralismo emocional.

Resultados

Contexto histórico y simbólico del Canal de Panamá

El Canal de Panamá no es solo una vía de agua que une océanos; es un espacio físico cargado de memoria, poder y soberanía. Desde su inauguración en 1914, su historia ha estado marcada por la ambición geopolítica, la resistencia popular y la consolidación de una identidad nacional que encontró en su recuperación un hito de dignidad. Para comprender por qué las declaraciones de Donald Trump en 2025 generaron rechazo regional y global, es necesario revisar cómo se construyó ese símbolo y por qué su transferencia en 1999 no fue un simple trámite administrativo, sino el cierre de un ciclo de lucha y el inicio de una nueva etapa de autonomía.

Estados Unidos no solo construyó el Canal; impuso un modelo de control que excluyó a los panameños de los beneficios que generaba. Durante más de ocho décadas, la Zona del Canal funcionó como un enclave extraterritorial donde la bandera panameña no ondeaba y donde los derechos laborales, fiscales y civiles estaban regidos por normas norteamericanas. Omar Jaén Suárez, en el documento de la (ACP, 2010), recuerda que la firma de los Tratados Torrijos-Carter en 1977 no fue un regalo, sino el resultado de décadas de presión diplomática, protestas y una creciente conciencia regional sobre la necesidad de poner fin al colonialismo territorial.

La transferencia efectiva el 31 de diciembre de 1999 significó mucho más que un cambio de administración: representó la materialización de un derecho histórico. La ceremonia de izar la bandera panameña en el edificio de la administración, que Ricardo Martinelli encabezó en 2010 como presidente, fue una puesta en escena que reafirmó la soberanía no solo sobre el agua, sino sobre el relato. En ese acto, el mandatario destacó que el Canal ya no era una herida abierta, sino una fuente de orgullo y recursos económicos que superaban los cuatro mil millones de dólares entregados al Estado en la primera década de gestión nacional (ACP, 2010).

El Canal también se convirtió en un laboratorio de modernización. Panamá no solo heredó una infraestructura; la amplió con una inversión de más de cinco mil millones de dólares que permitió el paso de barcos Post Panamax y consolidó la ruta como eje del comercio global. Jorge Quijano, exadministrador del Canal de Panamá, explicó que esa expansión fue financiada con bonos propios, sin garantías externas, lo que demuestra que la autonomía no fue solo política, sino también financiera (Emol, 2025). El proyecto del tercer juego de esclusas, lejos de ser una obra civil, se convirtió en un acto de afirmación nacional que desmintió profecías sobre incapacidad técnica.

Desde el punto de vista jurídico, la soberanía sobre el Canal está blindada por el Tratado de Neutralidad (1979), firmado por más de cuarenta países, que establece que la vía debe operarse sin discriminación y con tarifas justas, razonables y conformes al derecho internacional. La Autoridad del Canal de Panamá (2025), ente autónomo por mandato constitucional, fija los peajes en audiencias públicas donde participan navieras, clientes y expertos. Como recordó José Raúl Mulino (2024), ni el presidente ni el administrador pueden alterar esos valores al antojo de una agenda externa; cualquier cambio requiere un proceso técnico y transparente que ha sido auditado por organismos internacionales sin objeciones.

El Canal también es un símbolo de resistencia. Durante la vigencia de los tratados de 1977, muchos panameños vieron la transición como una trampa que mantenía el control real en manos norteamericanas. La muerte de Omar Torrijos en 1981 y la invasión de 1989 reforzaron la percepción de que la soberanía plena solo llegaría cuando la bandera de Panamá flameara sin condiciones. Por eso, cuando Donald Trump (2025) calificó la transferencia como un "regalo insensato" en su discurso inaugural, la reacción no fue solo diplomática: fue emocional. El expresidente Ernesto Pérez Balladares (2025) lo definió como una "falsedad histórica", mientras que Ricardo Lombana (2025), líder de Movimiento Otro Camino, sintetizó el sentir popular: "El Canal es nuestro. Punto".

La dimensión simbólica del Canal se ha reforzado con cada crisis. Durante la sequía de 2023, cuando se redujo el número de tránsitos y se aumentaron los peajes (ACP, 2010) fue criticada por algunos sectores, pero también defendida como ejemplo de gestión técnica ajena a presiones políticas. Los ingresos récord de casi tres mil millones de dólares en 2024, mencionados por (Castellanos, 2026), demuestran que la vía no solo es viable, sino estratégica para el financiamiento del Estado panameño. Esa autonomía económica es parte esencial del significado nacional del Canal: ya no es solo una herencia, sino un activo que sostiene políticas sociales, infraestructura y educación.

El Canal también ha sido utilizado como plataforma de proyección internacional. Panamá ha seducido inversiones de Japón, Corea, España y recientemente ha gestionado la transición de puertos operados por capitales hongkoneses hacia consorcios con participación estadounidense, sin que eso implique pérdida de soberanía. La venta de la participación de CK Hutchison a BlackRock (2025), celebrada por Donald Trump como "recuperación", fue descrita por José Raúl Mulino (2025) como una operación mercantil que no afecta la titularidad ni la operación de la vía. El canciller Javier Martínez-Acha (2026) ha reiterado que "el Canal es y seguirá siendo de Panamá", un mensaje que ha encontrado respaldo en foros como la entronización del papa León XIV, donde mandatarios de Portugal, Ghana, Argentina y Costa Rica expresaron solidaridad.

El Canal de Panamá no es solo un negocio rentable ni una obra de ingeniería: es el epicentro de una narrativa nacional que une historia, derecho, economía y orgullo. Su construcción costó miles de vidas y su devolución exigió décadas de lucha. Por eso, cuando un líder extranjero insinúa que puede ser "recuperado", no solo cuestiona una franja de tierra: desafía un proceso histórico que los panameños consideran irreversible. Entender ese contexto es clave para leer con justa dimensión lo que está en juego cada vez que se abre la boca de una esclusa o se eleva la voz de un presidente.

Análisis del discurso de Donald Trump

Desde su regreso a la Casa Blanca, Donald Trump ha convertido el Canal de Panamá en uno de los ejes de su retórica exterior, reiterando en actos públicos, mensajes en redes sociales y hasta en su discurso ante el Congreso que Estados Unidos debe "recuperar" la vía interoceánica. La insistencia no es casual: forma parte de una estrategia discursiva que combina nostalgia imperial, nacionalismo económico y acusación sin pruebas contra terceros países, todo envuelto en un lenguaje que busca despertar adhesión emocional antes que reflexión racional. El análisis de sus palabras, contrastadas con los documentos que registran la realidad del canal, demuestra que el mandatario construye un relato que desconoce el marco jurídico vigente, distorsiona la historia reciente y utiliza la desinformación como herramienta de presión diplomática.

El 20 de enero de 2025, minutos después de jurar el cargo, Donald Trump afirmó desde el Capitolio que el traspaso del canal fue "un regalo insensato que nunca debió hacerse" y prometió que su administración "lo va a recuperar" (Trump D. J., 2025). La frase resume el tono de sus intervenciones siguientes: mezcla de agravio histórico y promesa de acción decisiva. El mismo día, firmó órdenes ejecutativas que simbolizaban su viraje hacia una política exterior más agresiva, pero ninguna de ellas contenía mecanismo legal para revertir los tratados. El lenguaje, sin embargo, ya había cumplido su función: presentar al canal como un bien "perdido" que debe volver a manos estadounidenses sin explicar cómo ni por qué.

Una semana después, en Phoenix, ante 20 000 seguidores, Donald Trump Donald Trump elevó la apuesta: "Nos están estafando en el Canal de Panamá", dijo, y advirtió que, si Panamá no reduce los peajes, exigiría la devolución "total y rápidamente" (Weissert., 2024) .La acusación de "estafa" se repite en cada aparición pública, pero nunca acompañada de datos que la respalden. La Autoridad del Canal de Panamá ha explicado que las tarifas se fijan en audiencias abiertas, con participación de navieras de todo el mundo, y que los aumentos recientes obedecen a costos operativos y a la necesidad de financiar obras contra la sequía (Emol, 2025) . Donald Trump omite esa información y, en cambio, apela a la idea de que Estados Unidos, como mayor usuario, debería recibir trato preferencial. El recurso retórico es eficaz: simplifica un proceso técnico en una supuesta afrenta que justifica la intervención.

El presidente Donald Trump también ha construido un enemigo externo para reforzar su argumento. Sin presentar prueba alguna, ha dicho que "China está operando el Canal de Panamá" (Trump D. , 2025). La frase ha sido desmentida una y otra vez por las autoridades panameñas: "No hay chinos en el Canal; tan sencillo como eso", declaró José Raúl Mulino (Swissinfo.ch, 2024). El contraste entre la realidad —un ente autónomo que gestiona la vía desde 1999— y la ficción repetida por Donald Trump revela una estrategia más amplia: insertar la infraestructura panameña dentro de la rivalidad entre grandes potencias para hacer creer que solo una presencia militar estadounidense garantizaría la "neutralidad". El discurso, además, encaja con el "Corolario Trump" a la Doctrina Monroe que su propia Estrategia de Seguridad Nacional presenta como prioridad: "negar a competidores no hemisféricos la posibilidad de controlar activos estratégicos" (Trump D. , 2025).

El lenguaje de Donald Trump no solo distorsiona el presente; también reescribe el pasado. Ha afirmado que Jimmy Carter "entregó el canal por un dólar" (La Nación, 2025), cuando en realidad los Tratados Torrijos-Carter de 1977 fijaron un calendario de traspaso después de casi un siglo de control estadounidense y establecieron la neutralidad permanente de la vía. La simplificación histórica busca desprestigiar el acto de devolución y presentarlo como un error que hoy habría que corregir. El recurso es típico del populismo: crear un relato emocional que sustituye la complejidad histórica por una imagen maniquea de "regalo" y "traición".

Una constante en el discurso de Donald Trump es la ausencia de evidencia. Cuando la Casa Blanca anunció que Panamá había aceptado eliminar los peajes a buques de guerra estadounidenses, la Autoridad del Canal respondió de inmediato: "No se han realizado ajustes a los peajes" (Garretón, 2025). La desmentida no modificó la narrativa oficial: dias después, la portavoz Karoline Leavitt repitió la afirmación y Donald Trump la celebró como una "victoria" (Emol, 2025). El ciclo se repite: declaración sin fundamento, réplica de los hechos, nueva declaración que ignora la réplica. El objetivo no es informar sino imponer una versión que, por ser repetida, parezca verdadera.

El efecto simbólico es poderoso. Al presentar el canal como "propiedad" extraviada, Donald Trump convierte la soberanía panameña en una variable negociable dentro del imaginario de su electorado. La reacción panameña ha sido, precisamente, reafirmar que la soberanía no está en discusión. Mulino ha dicho que "cada metro cuadrado del Canal es y seguirá siendo de Panamá" (La Nación, 2025) y ha recibido el respaldo de presidentes como Gustavo Petro y Claudia Sheinbaum, quienes cerraron filas en torno a la bandera panameña (González, 2025). El contraste entre el discurso unilateral y la respuesta multilateral revela el límite del lenguaje presidencial cuando choca con el derecho internacional y la solidaridad regional.

En el plano interno, Donald Trump ha utilizado el Canal como metáfora de su proyecto nacional: "devolver" la vía equivaldría a "devolver" la grandeza perdida. El mensaje se inserta en una narrativa más amplia que incluye la promesa de renombrar el Golfo de México o revisar tratados comerciales. El canal, en ese sentido, no es solo una infraestructura; es un símbolo que moviliza emociones identitarias. La repetición del eslogan "lo vamos a recuperar" funciona como mantra electoral que no requiere explicación técnica porque se alimenta de la nostalgia y del agravio.

El análisis del discurso trumpista sobre el Canal de Panamá muestra, en última instancia, que las palabras del presidente no buscan reflejar la realidad sino reconfigurarla. Omitir el tratado de neutralidad, ignorar la autonomía de la Autoridad del Canal, inventar una presencia china y prometer una recuperación sin base legal son elementos de una estrategia que prioriza la política interna sobre la coherencia externa. El daño potencial no es solo diplomático: es un desafío al orden jurídico internacional que sustenta la paz entre naciones. Por eso, cada vez que Donald Trump repite "vamos a recuperar el canal", lo que está en juego no es solo una vía de agua, sino la vigencia misma del principio de soberanía que Panamá defendió con sangre, diplomacia y leyes, y que hoy sigue siendo, contra la retórica imperial, innegociable.

Implicaciones geopolíticas y económicas del conflicto discursivo

Las palabras del presidente Donald Trump sobre el Canal de Panamá han generado un terremoto político que trasciende el simple intercambio de declaraciones entre jefes de Estado. Cuando Donald Trump aseguró ante el Congreso de Estados Unidos que su administración ya había comenzado a recuperar el Canal de Panamá, no solo estaba expresando una queja sobre tarifas marítimas, estaba lanzando una bomba de relojería en el corazón del orden internacional contemporáneo. Esta retórica nacionalista ha obligado a Panamá a defender su soberanía frente a una potencia que parece decidida a reescribir las reglas del juego geopolítico en su propio beneficio.

El conflicto comenzó cuando Donald Trump calificó la transferencia del canal como un regalo insensato que nunca debió hacerse, acusando a Panamá de cobrar tarifas excesivas y de permitir que China operara la vía interoceánica. Estas declaraciones no fueron hechas al azar. Según la National Security Strategy presentada por la Casa Blanca en noviembre de 2025, Estados Unidos busca reafirmar su preeminencia en el hemisferio occidental mediante lo que llama el Trump Corollary a la Doctrina Monroe, un concepto que justifica la intervención cuando existen supuestas amenazas extranjeras en infraestructuras estratégicas. El canal, que maneja el cinco por ciento del comercio marítimo mundial y por donde pasa el cuarenta por ciento del tráfico de contenedores de Estados Unidos, se convirtió así en el escenario perfecto para esta nueva política de hegemonía regional.

La respuesta panameña fue inmediata y contundente. El presidente José Raúl Mulino declaró que cada metro cuadrado del canal es y seguirá siendo de Panamá, rechazando categóricamente cualquier posibilidad de renegociar la soberanía nacional. Esta afirmación no fue solo un acto de defensa patriótica, sino una línea roja trazada ante la comunidad internacional. El canciller Javier Martínez-Acha reforzó este mensaje al señalar que países como Portugal, Ghana, Argentina, Chile y Costa Rica han expresado su reconocimiento irrestricto a la soberanía panameña sobre el canal, creando así una red diplomática de respaldo que fortalece la posición de Panamá frente a las presiones estadounidenses.

Desde la perspectiva económica, las amenazas de Donald Trump han generado inquietud entre los analistas financieros. Carlos Alfredo Arauz, economista panameño, advirtió que las consecuencias económicas para Panamá serían devastadoras si Estados Unidos intentara recuperar el control por medios coercitivos. El canal representa aproximadamente una quinta parte de los ingresos anuales del país centroamericano, y cualquier interrupción en su operación tendría efectos en cadena sobre el empleo, el comercio y la estabilidad fiscal. Durante el año fiscal 2024, el canal entregó dividendos récord por 2.965 millones de dólares al Estado panameño, cifra que demuestra la importancia económica de esta infraestructura para el desarrollo nacional.

El argumento de Donald Trump sobre la supuesta influencia China en el canal ha sido desmentido repetidamente por las autoridades panameñas. La subadministradora del canal, Ilya Espino de Marotta, afirmó que no hay gestión China alguna en la operación de la vía interoceánica, y que el canal es administrado al cien por cien por panameños. Sin embargo, esta narrativa sobre el peligro chino ha sido utilizada estratégicamente por la administración Donald Trump para justificar su política de contención frente a Beijing. La venta de los puertos de Balboa y Cristóbal del conglomerado hongkonés CK Hutchison al consorcio estadounidense liderado por BlackRock fue presentada por Donald Trump como el primer paso en la recuperación del canal, aunque en realidad se trata de una transacción comercial que no afecta la soberanía panameña.

El tratado de neutralidad firmado en 1977 establece que los peajes deben ser justos, razonables, equitativos y consistentes con el derecho internacional. Este marco legal impide que Panamá ofrezca tratos preferenciales a cualquier país, incluido Estados Unidos. Como explicó el exadministrador del canal Jorge Quijano, no es viable no cobrar a Estados Unidos el cruce de sus buques porque violaría el tratado de neutralidad. Desde 1998 hasta 2024, los buques de guerra estadounidenses han pagado 25,4 millones de dólares por transitar el canal, lo que representa menos de un millón de dólares anuales, una cifra ínfima comparada con los beneficios estratégicos que obtiene Washington por mantener acceso a esta vía vital.

La tensión ha escalado hasta niveles diplomáticos preocupantes. El secretario de Estado Marco Rubio calificó de absurdo que Estados Unidos tenga que pagar tarifas para transitar una zona que está obligado a proteger en tiempos de conflicto. Esta visión refleja una concepción imperial de las relaciones internacionales, donde la potencia hegemónica espera privilegios especiales por su rol histórico o militar. Sin embargo, Panamá ha mantenido firme su posición de que la autonomía de la Autoridad del Canal es innegociable, y que cualquier modificación a las tarifas debe realizarse a través de los mecanismos establecidos en la ley panameña, que incluyen audiencias públicas y aprobación por la junta directiva del canal.

El conflicto discursivo ha tenido repercusiones más allá de la bilateralidad. La comunidad latinoamericana ha cerrado filas en torno a Panamá. El presidente colombiano Gustavo Petro afirmó que

hasta las últimas consecuencias estará al lado de Panamá defendiendo su soberanía. La presidenta mexicana Claudia Sheinbaum reiteró que el canal es panameño y que debe permanecer así. Esta solidaridad regional fortalece la posición panameña y demuestra que la retórica de Donald Trump no encuentra eco en la región, creando así un frente latinoamericano unido contra lo que perciben como una nueva versión de la Doctrina Monroe.

Desde la perspectiva mediática, el conflicto ha sido narrado de manera diferente según la fuente. Mientras medios estadounidenses como Defense News han enfatizado las preocupaciones sobre influencia China, medios latinoamericanos como La Prensa y Emol han destacado la defensa de la soberanía y la legalidad internacional. Esta divergencia narrativa refleja los intereses geopolíticos de cada región y demuestra cómo el discurso político puede ser moldeado para servir a agendas específicas. La cobertura internacional ha sido crucial para posicionar el tema en la agenda global y generar presión diplomática sobre Estados Unidos.

Las implicaciones económicas del conflicto van más allá de los peajes. La incertidumbre generada por las amenazas de Donald Trump ha llevado a algunos analistas a especular sobre posibles efectos en los mercados financieros y en la inversión extranjera en Panamá. Sin embargo, la firmeza institucional panameña y el respaldo internacional han ayudado a mantener la confianza en la estabilidad del país. La Autoridad del Canal ha reiterado su compromiso con la transparencia y la eficiencia operativa, lo que ha servido como mensaje tranquilizador para la comunidad empresarial global.

En el plano jurídico, Panamá cuenta con argumentos sólidos para defender su posición. El tratado de neutralidad, firmado por más de 40 países, garantiza que el canal será administrado de manera neutral y sin discriminación. Cualquier intento unilateral de modificar este acuerdo sería rechazado por la comunidad internacional y podría ser considerado una violación del derecho internacional. Además, la Constitución panameña establece que la administración del canal es responsabilidad de una entidad autónoma, lo que protege la operación de interferencias políticas internas o externas.

El conflicto discursivo entre Donald Trump y Panamá revela las tensiones subyacentes en el orden internacional contemporáneo. Por un lado, tenemos a una potencia hegemónica que busca reafirmar su influencia mediante la reivindicación de activos estratégicos. Por otro, un país pequeño que ha logrado consolidar su soberanía sobre un recurso vital y que cuenta con el respaldo de la comunidad internacional. Este enfrentamiento simbólico tiene implicaciones que van más allá del canal mismo: representa una lucha entre el unilateralismo y el multilateralismo, entre el poder basado en la fuerza y el poder basado en el derecho internacional.

La resolución de este conflicto será un indicador importante del rumbo que tomará la política internacional en los próximos años. Si Estados Unidos logra imponer su voluntad mediante presiones unilaterales, se enviaría un mensaje peligroso sobre la vulnerabilidad de la soberanía de los Estados más pequeños. Por el contrario, si Panamá logra mantener su posición con el apoyo internacional, se reforzará el principio de que incluso las potencias deben respetar el marco legal internacional. En este sentido, el Canal de Panamá se ha convertido en mucho más que una vía de navegación: es ahora el campo de batalla simbólico donde se decide el futuro del orden internacional basado en reglas.

Discusión

Al observar de manera conjunta el trasfondo histórico del Canal de Panamá, el discurso político de Donald Trump y las consecuencias geopolíticas que se desprenden de sus declaraciones, se hace evidente que la controversia generada no puede entenderse como un hecho aislado. Tampoco se trata de una simple diferencia diplomática. Lo que está en juego es una tensión más profunda, vinculada al modo en que algunas potencias conciben aún la soberanía de los Estados y su lugar en el orden internacional. En ese sentido, las palabras del expresidente estadounidense responden a una lógica política definida, orientada a reinterpretar el Canal como un instrumento de poder y no como un logro soberano panameño.

Históricamente, el Canal ha sido mucho más que una obra de ingeniería. Para Panamá, representa una experiencia colectiva marcada por la pérdida, la resistencia y, finalmente, la afirmación nacional. Durante décadas, la presencia estadounidense en la Zona del Canal limitó el ejercicio real de la soberanía y consolidó una relación desigual que afectó no solo al territorio, sino también a la identidad nacional. La reversión del Canal en 1999 fue el resultado de un proceso largo y complejo, impulsado por luchas sociales, negociaciones diplomáticas y una firme voluntad política. No fue un gesto unilateral de buena voluntad, sino la corrección tardía de una injusticia histórica sostenida durante casi un siglo.

Desde esta perspectiva, calificar la transferencia del Canal como un "regalo" constituye una distorsión deliberada de los hechos. Más aún, implica desconocer los Tratados Torrijos-Carter y el amplio respaldo internacional que los legitimó. Reducir ese acuerdo a una decisión caprichosa equivale a negar la participación del pueblo panameño y de sus instituciones en la recuperación de un derecho fundamental. Este tipo de discurso no es accidental: busca reinstalar la idea de que la soberanía panameña sobre el Canal es frágil, condicionada o incluso reversible.

El análisis del lenguaje utilizado por Trump permite identificar recursos característicos del populismo nacionalista. Uno de ellos es la idealización de un pasado en el que Estados Unidos ejercía control directo sobre la vía interoceánica, presentado como un período de orden y eficiencia. Esta mirada selectiva omite deliberadamente las desigualdades, los conflictos y las limitaciones que ese control implicó para Panamá. Al mismo tiempo, desacredita el presente, ignorando que el país ha demostrado capacidad técnica, administrativa y financiera en la gestión del Canal.

Otro elemento central del discurso es la construcción de amenazas externas, particularmente la supuesta influencia china en el Canal. Estas afirmaciones carecen de sustento jurídico y factual, pero cumplen una función política clara. El Canal es administrado por una entidad autónoma panameña, regida por la Constitución y por el Tratado de Neutralidad. Insistir en una injerencia extranjera no describe la realidad, sino que busca generar desconfianza y justificar presiones bajo el argumento de la seguridad regional.

A ello se suma una narrativa de agravio económico que apela a lo emocional. Al acusar a Panamá de imponer peajes injustos, se transforma un sistema regulado, transparente y reconocido internacionalmente en una supuesta ofensa moral. Se omite que las tarifas se establecen mediante procedimientos públicos y con la participación de los principales usuarios del Canal. Esta omisión no es casual, pues admitir esos mecanismos debilitaría el relato de victimización que sostiene la idea de una posible "recuperación".

Frente a estas declaraciones, la respuesta panameña ha sido firme y coherente. Las autoridades han reiterado que la soberanía sobre el Canal no es negociable y que no existe base legal alguna para modificar su estatus. Esta posición refleja la madurez de un Estado que ha administrado con éxito una infraestructura estratégica durante más de dos décadas, garantizando su funcionamiento, neutralidad y aporte al desarrollo nacional.

La gestión panameña del Canal ha desmontado antiguos prejuicios sobre la supuesta incapacidad de los países pequeños para manejar activos de gran escala. La ampliación del Canal, financiada sin tutelajes externos y ejecutada con resultados positivos, es una muestra concreta de autonomía y capacidad técnica. Los ingresos generados han fortalecido al Estado y consolidado a Panamá como un actor clave del comercio mundial. Este éxito explica por qué el Canal vuelve a ocupar un lugar central en disputas discursivas y simbólicas.

En el ámbito regional, la controversia ha reforzado la posición de Panamá. Las expresiones de apoyo de distintos países latinoamericanos evidencian que la soberanía sobre el Canal es percibida como un principio que trasciende lo nacional. Existe una memoria histórica compartida en la región, marcada por intervenciones y presiones externas, que explica esta solidaridad frente a discursos que evocan viejas prácticas hegemónicas.

Desde el punto de vista económico, aunque la retórica de confrontación genera incertidumbre, también pone en evidencia la fortaleza institucional panameña. La confianza de los mercados y de los usuarios del Canal se ha mantenido gracias a la estabilidad jurídica y a la transparencia en su administración. Esto demuestra que el respeto al derecho internacional sigue siendo un pilar fundamental para la credibilidad y la estabilidad global.

En un plano más amplio, este episodio refleja una tensión persistente en el sistema internacional: la confrontación entre un modelo basado en normas y acuerdos, y otro sustentado en la imposición del poder. El discurso de Trump se alinea con esta última visión. Panamá, en cambio, encarna la defensa de un orden jurídico que protege la soberanía de los Estados, independientemente de su tamaño.

En este contexto, el Canal de Panamá se convierte en un símbolo de esa disputa. No solo representa un activo estratégico, sino también una afirmación de dignidad nacional. La firmeza con la que Panamá ha respondido a los intentos de deslegitimar su soberanía demuestra que el Canal ya no es una herida abierta del pasado, sino una expresión concreta de autonomía y orgullo nacional.

En definitiva, las declaraciones del expresidente estadounidense no han debilitado la posición panameña. Por el contrario, han reforzado la conciencia histórica y el sentido de pertenencia en torno a una conquista que se considera irreversible. El Canal es panameño no por concesión ni por tolerancia externa, sino por derecho histórico, jurídico y moral, y así seguirá siendo defendido.

Conclusiones

Las declaraciones de Donald Trump sobre el Canal de Panamá, lejos de constituir simples provocaciones retóricas o episodios aislados de confrontación diplomática, revelan una problemática de fondo que interpela directamente los principios que sostienen el orden internacional contemporáneo. El análisis realizado a lo largo de este estudio demuestra que el conflicto discursivo en torno al Canal no se

limita a una disputa bilateral entre Panamá y Estados Unidos, sino que expone una tensión estructural entre soberanía nacional, populismo político y geopolítica de poder en un contexto global marcado por la incertidumbre y la erosión del multilateralismo.

En primer lugar, queda claro que el Canal de Panamá no puede ser comprendido únicamente como una infraestructura estratégica o un activo económico de relevancia global. Para el Estado panameño y su población, el Canal constituye un símbolo histórico de resistencia, dignidad y autodeterminación. Su recuperación en 1999 representó el cierre de un largo ciclo de subordinación colonial y la consolidación de un proyecto nacional basado en el ejercicio pleno de la soberanía. Ignorar este trasfondo histórico, como lo hace el discurso de Donald Trump al reducir la transferencia a un "regalo insensato", implica desconocer deliberadamente la legitimidad de la lucha panameña y despojar al Canal de su profundo significado político y social.

El estudio también permite concluir que la retórica trumpista responde a una lógica populista que privilegia la emocionalidad por encima del rigor histórico, jurídico y técnico. Las afirmaciones sobre una supuesta "estafa" a Estados Unidos, la inexistente operación china del Canal o la posibilidad de "recuperarlo" carecen de sustento empírico y legal. Sin embargo, su reiteración constante cumple una función política clara: construir un relato simplificado que refuerza la identidad nacional estadounidense a través del agravio y la nostalgia imperial. En este sentido, el Canal de Panamá se convierte en un símbolo instrumentalizado para movilizar apoyo interno, aun a costa de distorsionar la realidad y poner en entredicho acuerdos internacionales vigentes.

Desde el punto de vista jurídico, las conclusiones son igualmente contundentes. Los Tratados Torrijos-Carter y el Tratado de Neutralidad de 1979 establecen un marco legal sólido que garantiza la soberanía panameña sobre el Canal y su operación neutral, no discriminatoria y conforme al derecho internacional. Estos instrumentos no solo vinculan a Panamá y a Estados Unidos, sino que cuentan con el respaldo de la comunidad internacional. Cualquier intento unilateral de reinterpretarlos o desconocerlos no solo sería inviable desde el punto de vista legal, sino que sentaría un precedente peligroso para la estabilidad del sistema internacional basado en reglas.

Asimismo, el análisis económico demuestra que la gestión panameña del Canal ha sido eficiente, transparente y sostenible. Los ingresos generados por la vía interoceánica han contribuido de manera significativa al desarrollo nacional, financiando políticas públicas, infraestructura y programas sociales. La ampliación del Canal y su capacidad de adaptación frente a desafíos como la sequía o las fluctuaciones del comercio mundial evidencian que Panamá no solo heredó una infraestructura, sino que ha sabido modernizarla y proyectarla estratégicamente. Este desempeño contradice de forma directa la narrativa que sugiere incapacidad o mala gestión y refuerza la legitimidad del control panameño.

En el plano geopolítico, el conflicto discursivo ha tenido efectos que trascienden la relación bilateral. La reacción de los países latinoamericanos y de otros actores internacionales en defensa de la soberanía panameña pone de manifiesto la existencia de una memoria histórica compartida frente a las prácticas hegemónicas del pasado. El respaldo regional no solo fortalece la posición de Panamá, sino que también evidencia un rechazo colectivo a cualquier intento de revivir lógicas de intervención o tutela sobre los Estados más pequeños. En este sentido, el Canal de Panamá se erige como un símbolo regional de resistencia frente al unilateralismo y de afirmación del derecho internacional como mecanismo de equilibrio entre naciones.

El estudio también permite reflexionar sobre el papel del discurso político en la configuración de la realidad internacional. Las palabras de un presidente, especialmente cuando provienen de una potencia global, tienen un efecto performativo que puede generar tensiones reales, afectar percepciones y alterar dinámicas diplomáticas. El caso del Canal de Panamá demuestra cómo el uso irresponsable del lenguaje puede poner en riesgo principios fundamentales como la soberanía, la neutralidad y el respeto a los tratados. Al mismo tiempo, revela la importancia de una respuesta institucional firme, basada en el derecho, la memoria histórica y la coherencia política.

Desde una perspectiva crítica, este conflicto invita a cuestionar la fragilidad del orden internacional actual frente al avance de discursos populistas y nacionalistas que desprecian las normas multilaterales. La pretensión de "recuperar" un territorio soberano mediante presión retórica o política refleja una concepción del poder que prioriza la fuerza y la imposición sobre el consenso y la legalidad. Frente a ello, la experiencia panameña ofrece un ejemplo relevante de cómo un Estado puede defender sus intereses nacionales apelando al derecho internacional, la diplomacia y el respaldo de la comunidad global.

En términos simbólicos, el Canal de Panamá se consolida como un elemento central de la identidad nacional. Cada intento de cuestionar su soberanía reactiva una conciencia histórica que recuerda las luchas del pasado y reafirma la determinación de no retroceder. Este componente emocional, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una fuente de cohesión y fortaleza frente a presiones externas. La defensa del Canal no es solo una defensa territorial o económica, sino una defensa de la dignidad nacional y del derecho de los pueblos a decidir sobre su propio destino.

Finalmente, este estudio permite concluir que el futuro del Canal de Panamá está íntimamente ligado al futuro del orden internacional basado en reglas. Si las declaraciones y presiones de líderes poderosos logran erosionar principios fundamentales como la soberanía y el respeto a los tratados, se abriría la puerta a un escenario de mayor inestabilidad global. Por el contrario, si la comunidad internacional reafirma su compromiso con el derecho y el multilateralismo, casos como el de Panamá servirán como precedentes positivos que demuestren que incluso los Estados más pequeños pueden hacer valer sus derechos frente a las grandes potencias.

El Canal de Panamá ya no es únicamente una vía de navegación estratégica; es un símbolo vivo de la lucha entre dos visiones del mundo. De un lado, una visión anclada en la hegemonía, la nostalgia imperial y el unilateralismo emocional. Del otro, una visión que apuesta por la legalidad, la cooperación y el respeto mutuo entre naciones. Panamá, al defender su soberanía sobre el Canal, no solo protege un activo nacional, sino que contribuye a la defensa de un principio universal: que la soberanía no se concede ni se negocia, se ejerce y se respeta. En ese sentido, la disputa discursiva analizada en este trabajo trasciende el caso panameño y se inscribe como una lección relevante para comprender los desafíos del derecho internacional y de la geopolítica en el siglo XXI.

Referencias

ACP. (2010). *Diez años de administración panameña del Canal*. ACP. https://pancanal.com/panama-celebra-10-anos-de-administracion-exitosa-del-canal/#:~:text=Panam%C3%A1%20asumi%C3%B3%20al%20mediod%C3%ADa%20del,los%20dos%20pa%C3%ADses%20en%201977

ACP. (2023). *Historia de los Tratados Torrijos-Carter*. Canal de Panamá. https://pancanal.com/tratados-torrijos-carter/

Berna, A. (21 de 1 de 2025). *Polémica por declaraciones de Trump sobre el Canal: verdades y controversias*. La Estrella de Panamá. https://www.laestrella.com.pa/mundo/polemica-por-declaraciones-de-trump-sobre-el-canal-verdades-y-controversias-ED10312053#google_vignette

Camacho, S. (19 de 2 de 2025). *The Crisis Trump Is Causing in Panama Will Reach Far Into Latin America*. Carnegie Endowment. https://carnegieendowment.org/emissary/2025/02/panama-canal-trump-china-crisis?lang=en

Castellanos, D. S. (9 de 1 de 2026). *Analistas alertan de un impacto "devastador" si Trump pone al Canal de Panamá como objetivo*. Bloomberg Línea. https://www.bloomberglinea.com/latinoamerica/panama/analistas-alertan-de-un-impacto-devastador-si-trump-pone-al-canal-de-panama-como-objetivo/#:~:text=El%20Tratado%20Torrijos,firmantes%20m%C3%A1s%20de%2040%20pa%C3%ADses

Council., A. (27 de 1 de 2025). *Contexto experto: ¿Qué está pasando con Trump y el Canal de Panamá?* Atlantic Council. https://www.atlanticcouncil.org/blogs/new-atlanticist/expert-context-whats-going-on-with-trump-and-the-panama-canal/#:~:text=Today%2C%20however%2C%20an%20observer%20coming,seems%2C%20has%20become%20an%20impasse

DW. (3 de 6 de 2025). *Canal de Panamá: no hay ajuste de tarifas a buques de EE.UU.* DW. https://www.dw.com/es/canal-de-panam%C3%A1-reafirma-que-no-ajust%C3%B3-tarifas-a-buques-de-eeuu/a-71840556?utm_source=chatgpt.com

Emol. (7 de 2 de 2025). *Tensión por el Canal de Panamá: Cómo se deciden los peajes para embarcaciones y qué ocurre con los buques de guerra*. Emol. https://www.emol.com/noticias/Economia/2025/02/07/1156715/peajes-canal-panama-quien-decide.html?utm_source=chatgpt.com

Euronews. (7 de 1 de 2025). *Trump no descarta la fuerza militar para intentar tomar el control del Canal de Panamá y Groenlandia*. euronews. https://es.euronews.com/2025/01/07/trump-no-descarta-la-fuerza-militar-para-intentar-tomar-el-control-del-canal-de-panama-y-g#:~:text=En%20la%20conferencia%20de%20prensa%2C,No%20me%20comprometer%C3%A9%20a%20eso

Gantz, D. A. (28 de 1 de 2025). *Consecuencias adversas de las amenazas estadounidenses de recuperar el Canal de Panamá*. Baker Institute. https://www.bakerinstitute.org/research/adverse-consequences-us-threats-retake-panama-canal#:~:text=The%20dangers%20go%20well%20beyond,the%20areas%20near%20the%20canal

Garretón, M. (6 de 2 de 2025). *Canal de Panamá niega haber aceptado que los buques de EE.UU. no paguen tarifas en la vía*. Emol. https://www.emol.com/noticias/Internacional/2025/02/06/1156547/canal-de-panama.html?utm_source=chatgpt.com

González, A. (20 de 1 de 2025). *Reacciones ante las declaraciones del presidente Trump*. La estrella de Panamá. https://www.laestrella.com.pa/panama/reacciones-ante-las-declaraciones-del-presidente-trump-IK10298101#:~:text=En%20la%20misma%20l%C3%ADnea%20el,Punto%E2%80%9D

Hughes, S. A. (11 de 3 de 2025). *Por qué el Canal de Panamá está en la agenda del presidente Trump*. HARVARD Kennedy School. https://www.hks.harvard.edu/faculty-research/policy-

topics/international-relations-security/why-panama-canal-president-trumps#:~:text=The%20Panama%20Canal%20was%20not,%E2%80%9D

Iker Seisdedos, F. M. (25 de 12 de 2024). *El Canal no se toca: Latinoamérica cierra filas con Panamá ante la amenaza de Trump*. El pais. https://elpais.com/us/2024-12-26/el-canal-no-se-toca-latinoamerica-cierra-filas-con-panama-ante-la-amenaza-de-trump.html

LA NACION. (5 de 3 de 2025). *Trump dice que EEUU "va a recuperar" el canal de Panamá*. LA NACION. https://www.lanacion.com.ar/estados-unidos/trump-dice-que-eeuu-va-a-recuperar-el-canal-de-panama-nid05032025/#:~:text=,insisti%C3%B3.%20sct%2Faha%2Ferl%2Farm

Ledford, J. (12 de 2 de 2025). *La doctrina de las Américas de Trump comienza en el canal*. Hoover Institution. https://www.hoover.org/research/trumps-americas-doctrine-starts-canal#:~:text=President%20Trump%20admires%20the%20Panama,Carter%20Treaties

Louis, F. (8 de 12 de 2025). *Donroe: el corolario Trump a la doctrina Monroe*. le grand continent. https://legrandcontinent.eu/es/2025/12/08/donroe-el-corolario-trump-a-la-doctrina-monroe/#:~:text=Con%20motivo%20del%20202%20aniversario,complet%C3%A1ndola%20con%20un%20%C2%ABcorolario%20Trump%C2%BB%E2%80%94

Opinion. (22 de 12 de 2024). *Trump amenaza con exigir devolución del Canal de Panamá*. la opinion. https://laopinion.com/2024/12/22/trump-amenaza-con-exigir-devolucion-del-canal-de-panama/

PRICE, M. L. (5 de 12 de 2025). *Estrategia de seguridad de Trump critica a Europa y busca dominancia de EEUU en Occidente*. U.S. News. https://apnews.com/article/trump-seguridad-america-latina-oriente-medio-eeuu-c862d0a45d328b639e82059924dcfaca

Puy, H. D. (23 de 1 de 2025). *Panamá ante las declaraciones de Trump sobre el Canal*. Panamá América. https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/panama-ante-las-declaraciones-de-trump-sobre-el-canal-1245553

Reuters, Ap, Prensa Latina Y The Independent. (23 de 12 de 2023). *Trump amenaza con tomar el control del Canal de Panamá*. LA jornada. https://www.jornada.com.mx/2024/12/23/mundo/021n1mun#:~:text=En%20su%20primer%20gran%20mitin,haya%20entregado%20dicha%20infraestructura%20%E2%80%9Ctontamente%E2%80%9D

Reyes, G. (24 de 3 de 2025). *Donald Trump reitera que va a recuperar el Canal de Panamá*. La prensa. https://www.prensa.com/mundo/trump-insiste-en-que-buscara-recuperar-el-canal-de-panama/

Robertson, N. (10 de 4 de 2025). *Buscando reiniciar, Hegseth afirma la soberanía de Panamá sobre el canal*. Defense News. https://www.defensenews.com/pentagon/2025/04/10/seeking-reset-hegseth-affirms-panamas-sovereignty-over-canal/#:~:text=PANAMA%20CITY%20%E2%80%94%20Secretary%20of,that%20America%20would%20reclaim%20it

Swissinfo.ch. (16 de 12 de 2024). *«La respuesta es no», dice Mulino ante exigencia de Trump de bajar los peajes del canal*. Swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/spa/%22la-respuesta-es-no%22%2c-dice-mulino-ante-exigencia-de-trump-de-bajar-los-peajes-del-canal/88644592#:~:text=Ciudad%20de%20Panam%C3%A1%2C%2026%20dic,la%20v%C3%ADa%20a%20manos%20estadounidenses

Swissinfo.ch. (18 de 5 de 2025). *El canciller panameño afirma que varios países reconocen que el Canal es de Panamá*. swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/spa/el-canciller-paname%C3%B1o-afirma-que-varios-pa%C3%ADses-reconocen-que-el-canal-es-de-panam%C3%A1/89341676#:~:text=%C2%ABIntercambiamos%20opiniones%20con%20jefes%20de,Acha

Swissinfo.ch. (14 de 1 de 2026). *El canciller de Panamá afirma que las relaciones con EE.UU. viven un momento «muy dulce»*. swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/spa/el-canciller-de-panam%C3%A1-afirma-que-las-relaciones-con-ee.uu.-viven-un-momento-%22muy-dulce%22/90776750#:~:text=%C2%ABPanam%C3%A1%20avanz%C3%B3%20hacia%20una%20relaci%C3%B3n,provoc%C3%B3%20aplausos%20en%20el%20hemiciclo

Telemetro, Redacción. (2 de 2 de 2025). *Donald Trump lanza una advertencia sobre el Canal de Panamá o "algo muy potente va a suceder*. telemetro. https://www.telemetro.com/internacionales/donald-trump-lanza-una-advertencia-el-canal-panama-o-algo-muy-potente-va-suceder-n6027125#:~:text=El%20presidente%20Donald%20Trump%20advirti%C3%B3,muy%20potente%20va%20a%20suceder

The guardian. (5 de 3 de 2025). *El presidente de Panamá dice que 'Trump miente' sobre la recuperación del canal*. The guardian. https://www.theguardian.com/us-news/2025/mar/05/panama-canal-president-trump-lying#:~:text=%E2%80%9COnce%20again%2C%20President%20Trump%20is,recovery%2C%E2%80%9D%20Mulino%20wrote%20on%20X

TReporta. (21 de 1 de 2025). *Canal de Panamá: Las reacciones tras las advertencias de Trump sobre retomar el control*. telemetro. https://www.telemetro.com/nacionales/canal-panama-las-reacciones-las-advertencias-trump-retomar-el-control-n6025584#:~:text=,afirm%C3%B3%20Almagro

Trump, D. (11 de 2025). *National Security Strategy* . The whitehouse. https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2025/12/2025-National-Security-Strategy.pdf#:~:text=A,We

Trump, D. J. (20 de 1 de 2025). *El discurso inaugural*. WhiteHouse. https://www.whitehouse.gov/remarks/2025/01/the-inaugural-address/?utm_source=chatgpt.com

Weissert., B. B. (22 de 12 de 2024). *Trump amenaza con intentar recuperar el Canal de Panamá; el presidente panameño lo rechaza*. Los Angeles Times. https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2024-12-22/trump-amenaza-con-intentar-recuperar-el-canal-de-panama-el-presidente-panameno-lo-rechaza#:~:text=PHOENIX%C2%A0%E2%80%94%C2%A0Donald%20Trump%20dej%C3%B3%20entrever%20el,los%20oc%C3%A9anos%2

Declaración de Autoría

Conceptualización: Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud; **Investigación**: Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud; **Metodología**: Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud; **Redacción – Borrador orogianal**: Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud; **Redacción – revisión y edición:** Aarón Adkir Carrillo Ortega y Yariela Aguilar Cerrud; **Autor de correspondencia:** Aarón Adkir Carrillo Ortega.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existe conflicto de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 249 - 268
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

El conductismo y el constructivismo social: dos enfoques complementarios

Behaviorism and social constructivism: two complementary approaches

Le behaviorisme et le constructivisme social: deux approches complémentaires

Condicionismo e construtivismo social: duas abordagens complementares

William Fernández Castro
Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias Básicas, Departamento de Química, Colombia
williamfernandez@mail.uniatlantico.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-7842-2737

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8806

Recibido: 12/01/2026 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

Este articulo analiza la integración de dos enfoques pedagógicos fundamentales: el Conductismo de Skinner y el Constructivismo de Vygotsky, con el propósito de comprender como su combinación puede fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque se trata de teorías diferentes, ambas pueden complementarse para enriquecer la practica educativa. El conductismo, sustentado en el condicionamiento operante y el refuerzo, y el constructivismo social, centrado en la interacción social y la zona de desarrollo próximo, ofrecen valiosos aportes para superar dificultades cognitivas mediante la guía de otros. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un alance analítico reflexivo, orientado a la interpretación critica de ambas perspectivas. Debido a su carácter teórico, se apoyó en una revisión bibliográfica rigurosa, seleccionada por criterios de pertinencia y actualidad. Se consultaron artículos científicos, libros y estudios disponibles en bases d datos como Scielo, Dialnet y Redalyc. Los hallazgos evidencian que el condicionamiento operante y el refuerzo constituyen herramientas útiles para regular la conducta, promover la motivación y fortalecer hábitos de estudio. Paralelamente, la mediación social, la zona de desarrollo próximo y el lenguaje mantienen vigencia en la práctica educativa, al facilitar la construcción colaborativa del conocimiento y la participación activa. Del análisis, surge un modelo pedagógico hibrido que integra el refuerzo conductual dentro de la zona de desarrollo próximo, posibilitando un aprendizaje significativo, dinámico y autorregulado. Se concluye, que la combinación de ambas teorías, ofrece un enfoque pedagógico mas completo para mejorar el rendimiento académico, fomentar el trabajo en equipo y promover la autonomía. Esta integración permite al docente adaptarse a los cambios de la educación contemporánea, marcada por exigencias personalizadas y colaborativas propias de un contexto global y digitalizado.

Palabras clave: Conductismo, constructivismo, condicionamiento operante, refuerzo, interacción social, zona de desarrollo próximo

ABSTRACT

This article analyzes the integration of two fundamental pedagogical approaches: Skinner's Behaviorism and Vygotsky's Constructivism, with the aim of understanding how their combination can strengthen the teaching-learning process. Although they are different theories, both can complement each other to enrich educational practice. Behaviorism, based on operant conditioning and reinforcement, and social constructivism, focused on social interaction and the zone of proximal development, offer valuable contributions to overcoming cognitive difficulties through the guidance of others. The study was developed from a qualitative approach and a reflective analytical scope, oriented towards the critical interpretation of both perspectives. Due to its theoretical nature, it was based on a rigorous literature review, selected according to criteria of relevance and topicality. Scientific articles, books, and studies available in databases such as Scielo, Dialnet, and Redalyc were consulted. The findings show that operant conditioning and reinforcement are useful tools for regulating behavior, promoting motivation, and strengthening study habits. At the same time, social mediation, the zone of proximal development, and language remain relevant in educational practice, as they facilitate collaborative knowledge construction and active participation. The analysis reveals a hybrid pedagogical model that integrates behavioral reinforcement within the zone of proximal development, enabling meaningful, dynamic, and self-regulated learning. It is concluded that the combination of both theories offers a more comprehensive pedagogical approach to improving academic performance, fostering teamwork, and promoting autonomy. This integration allows teachers to adapt to changes in contemporary education, marked by personalized and collaborative demands characteristic of a global and digitized context.

Keysword: Behaviorism, constructivism, operant conditioning, reinforcement, social interaction, zone of proximal development

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'intégration de deux approches pédagogiques fondamentales : le behaviorisme de Skinner et le constructivisme de Vygotsky, dans le but de comprendre comment leur combinaison peut renforcer le processus d'enseignement et d'apprentissage. Bien qu'il s'agisse de théories différentes, elles peuvent se compléter pour enrichir la pratique éducative. Le behaviorisme, fondé sur le conditionnement opérant et le renforcement, et le constructivisme social, centré sur l'interaction sociale et la zone proximale de développement, offrent des contributions précieuses pour surmonter les difficultés cognitives grâce à l'aide d'autrui. L'étude a été menée selon une approche qualitative et une portée analytique réflexive, orientée vers l'interprétation critique des deux perspectives. En raison de son caractère théorique, elle s'est appuyée sur une revue bibliographique rigoureuse, sélectionnée selon des critères de pertinence et d'actualité. Des articles scientifiques, des livres et des études disponibles dans des bases de données telles que Scielo, Dialnet et Redalyc ont été consultés. Les résultats montrent que le conditionnement opérant et le renforcement constituent des outils utiles pour réguler le comportement, favoriser la motivation et renforcer les habitudes d'étude. Parallèlement, la médiation sociale, la zone proximale de développement et le langage restent d'actualité dans la pratique éducative, car ils facilitent la construction collaborative des connaissances et la participation active. L'analyse fait émerger un modèle pédagogique hybride qui intègre le renforcement comportemental dans la zone proximale de développement, permettant un

apprentissage significatif, dynamique et autorégulé. En conclusion, la combinaison des deux théories offre une approche pédagogique plus complète pour améliorer les résultats scolaires, encourager le travail d'équipe et promouvoir l'autonomie. Cette intégration permet à l'enseignant de s'adapter aux changements de l'éducation contemporaine, marquée par des exigences personnalisées et collaboratives propres à un contexte mondial et numérisé.

Mots-clés: Behaviorisme, constructivisme, conditionnement opérant, renforcement, interaction sociale, zone proximale de développement

RESUMO

Este artigo analisa a integração de duas abordagens pedagógicas fundamentais: o comportamentismo de Skinner e o construtivismo de Vygotsky, com o objetivo de compreender como a sua combinação pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Embora sejam teorias diferentes, ambas podem complementar-se para enriquecer a prática educativa. O behaviorismo, baseado no condicionamento operante e no reforço, e o construtivismo social, centrado na interação social e na zona de desenvolvimento próximo, oferecem contribuições valiosas para superar dificuldades cognitivas por meio da orientação de outras pessoas. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e um alcance analítico reflexivo, orientado para a interpretação crítica de ambas as perspetivas. Devido ao seu caráter teórico, baseou-se numa revisão bibliográfica rigorosa, selecionada por critérios de pertinência e atualidade. Foram consultados artigos científicos, livros e estudos disponíveis em bases de dados como Scielo, Dialnet e Redalyc. Os resultados evidenciam que o condicionamento operante e o reforço constituem ferramentas úteis para regular o comportamento, promover a motivação e fortalecer hábitos de estudo. Paralelamente, a mediação social, a zona de desenvolvimento próximo e a linguagem mantêm-se válidas na prática educativa, ao facilitar a construção colaborativa do conhecimento e a participação ativa. Da análise surge um modelo pedagógico híbrido que integra o reforço comportamental na zona de desenvolvimento próximo, possibilitando uma aprendizagem significativa, dinâmica e autorregulada. Conclui-se que a combinação de ambas as teorias oferece uma abordagem pedagógica mais completa para melhorar o desempenho académico, fomentar o trabalho em equipa e promover a autonomia. Esta integração permite ao professor adaptar-se às mudanças da educação contemporânea, marcada por exigências personalizadas e colaborativas próprias de um contexto global e digitalizado.

Palavras-chave: Comportamentismo, construtivismo, condicionamento operante, reforço, interação social, zona de desenvolvimento próximo

Introducción

En ocasiones el docente aprende o lee muchas teorías o corrientes pedagógicas y lastimosamente quedan en letra muerta, las cuales son aprendidas en la formación profesional y no integradas en su quehacer, dándole un valor nulo al aprendizaje y limitando las experiencias de sus estudiantes a lo convencional, lo que ya ha sido aprendido.

Estas teorías, que a lo largo de los años se han venido abordando o cualificando por otros autores, se han venido archivando en el marco de la educación, pero que resultan de vital soporte en la actualidad, buscando la innovación educativa, pues aportan teoría al descubrimiento de cómo, para qué y por qué enseñar.

Es en este contexto, donde los enfoques y teorías propuestas por Burrhus Frederic Skinner y Lev Vygotsky, adquieren una gran importancia, a pesar que son notablemente diferentes, ofreciendo un recurso muy destacado para el desarrollo de nuestras practicas educativas.

La educación de hoy día, enfrente muchos desafíos por lo cual se tiene que buscar soluciones inmediatas, pues vivimos en un momento muy globalizado por las redes sociales, en donde nuestros alumnos tienden a dispersarse de una manera muy rápida; es entonces donde , los docentes tienen que empezar a implementar teoría pedagógicas efectivas como el conductismo de Skinner y el constructivismo social de Vygotsky, que no se aplican de manera significativa en el aula por lo que el proceso de aprendizaje se estanca y no da los resultados esperados en cuanto a motivación rendimiento académico. Esta reflexión tiene como objetivo primordial, explorar como la integración de estos dos enfoques diferentes, puede mejorar el trabajo y la experiencia educativa en el salón de clases, ofreciendo un análisis que permite determinar el uso de estas teorías de manera práctica y muy eficaz en el contexto educativo, facilitando un proceso de enseñanza aprendizaje y un nivel de interacción docente alumno muy efectivo.

Por un lado, Skinner, a través de la teoría del conductismo y el concepto de condicionamiento operante, nos ayuda a mejorar el aprendizaje por medio de la motivación y refuerzo, a fin de llegar a obtener un comportamiento determinado, dirigiendo con intención permitiendo la modificación e incorporación de un pensamiento especifico (Skinner, 1970). De igual manera, la teoría del constructivismo social de Vygotsky, al destacar la interacción social y la zona de desarrollo próximo (ZDP), nos muestra el aprendizaje como un proceso que se adquiere con la interacción entre los individuos de un campo social (Vygotsky, 1920).

Las teorías de las practicas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje a lo largo del siglo XX y XXI, han mantenido enfoques necesarios, como el conductismo y constructivismo, para el desarrollo de una buena didáctica a pesar de que son totalmente opuestos, han demostrado ser muy complementarios.

El conductismo, consolidado en el siglo XX con Watson y Skinner (Pellón, 2013), se fundamentó en la observación practica y empírica del comportamiento, sobresaliendo conceptos muy relevantes en este escrito como el refuerzo y el condicionamiento operante, como medios para la adquisición de nuevas conductas. Skinner, menciona que el aprendizaje resulta de la relación entre el estímulo, respuestas y consecuencias; destacando que las conductas reforzadas siempre se mantienen y repiten en relación a las no reforzadas (Álvarez 2021). Esta teoría, en si un paradigma, se mantuvo durante el siglo pasado, dominando en si la psicología educativa de la época, mantenido la objetividad, repetición y control ambiental como medios fundamentales para el aprendizaje eficaz y efectivo (Leeder, 2022).

Sin embargo, a medias del siglo XX, empezaron aparecer criticas reflexivas sobre la teoría del conductismo. Entre los señalamientos más destacados, tenemos el de Lev Vygotsky, cuya teoría histórico cultural, amplio aún más la teoría cognitiva, situándola ahora ante un contexto social y vivencial del estudiante en el proceso educativo, por medio de una metodología donde el lenguaje corporal y la mediación social, constituyen los pilares de desarrollo de las funciones psicológicas; como lo determinan Bustamante , Nogueira, Dainez y Laplaine (2019), Vygotsky concibió la mente como u producto de la interacción social, donde los procesos de interiorización, mediación semítica y zona de desarrollo próximo (ZDP) , son esenciales para saber cómo aprenden los individuos por la interacción con el entorno hasta llegar a transformarlo.

Posteriormente, investigaciones más recientes, reafirman de manera contundente la vigencia del enfoque sociocultural en el proceso de enseñanza aprendizaje, como lo afirma Mutekwe (2018), argumentando que el uso de una pedagogía inspirada en Vygotsky, favorece la inclusión y la equidad en el aula, destacando la interacción social, colaboración y construcción colectiva del conocimiento, a través de la mediación, andamiaje y experiencias de aprendizaje situado. De igual modo, lo reafirma Bustamente et al. (2019), ampliando el pensamiento de Vygotsky, de manera que, destacada el aprendizaje como el desarrollo de un proceso social, y cultural mediado por la interacción constante de los estudiantes, permitiendo así, entender el aprendizaje en este momento contemporáneo como el resultado del contexto, las relaciones y las emociones del alumno con su entorno.

En paralelo, estudios recientes acerca del conductismo operante como en el caso del deporte o educación técnica (Pérez ,2021), destacada que la teoría de Skinner sigue ofreciendo una base importante en el desarrollo de la estructuración de conductas deseadas, mediante la planificación de refuerzos contingentes, mostrando gran utilidad en la formación disciplinada de hábitos y habilidades por mecanicismo repetitivo. De manera complementaria, Leeder (2022), analiza el condicionamiento operante desde el coaching deportivo, concluyendo que la motivación y retroalimentación constante inmediata son variables que favorecen el rendimiento y autorregulación del aprendizaje.

El conductismo de Skinner, con su enfoque en el condicionamiento operante, plantea que el aprendizaje es el resultado de la modificación de la conducta, del refuerzo y de las consecuencias; por medio del mecanicismo, control ambiental, repetición y moldeamiento del comportamiento (Cabrera, 2021). Por otro lado, Vygotsky, con su teoría del constructivismo, sostiene que el aprendizaje ocurre dentro de la interacción social y la zona de desarrollo próximo; como lo afirma, Bustamante Smolka, Nogueira, Dainez y Laplane (2019), en donde el lenguaje, la relación y conexión social son predominantes en la conciencia colectiva y pensamiento individual para la obtención del aprendizaje. Ambos enfoques, nos entregan una gran herramienta para mejorar el proceso educativo en el aula de clase, pero pocos estudios han explorado la posibilidad de su integración en el momento del proceso enseñanza aprendizaje. En consecuencia, la integración de ambas corrientes, posibilita una comprensión más amplia del ser humano, al reconocer tanto la influencia de estímulos externos, como el papel del individuo dentro del entorno social.

Aunque las teorías de los autores nos muestran que son corrientes distintas, siempre llevan al mismo objetivo que es buscar de una manera u otra, aportar en gran medida a la educación del individuo. Y que tales conceptos de corrientes diferentes tienen tanta concordancia que se pueden aplicar de muchas maneras en el desarrollo de nuestro quehacer pedagógico.

En consecuencia, la integración de los enfoques del conductismo de Skinner y el constructivismo social de Vygotsky pueden mejorar en un alto grado el aprendizaje significativo en el aula, proporcionando un enfoque más amplio, activo y dinámico.

A lo largo de este informe de reflexión, se abordarán conceptos que permitirán comprender las teorías mencionadas, manteniendo una estrecha relación con el proceso de mejoramiento que requiere ser maestro, visto desde la oportunidad y la importancia de mejorar su práctica pedagógica a través de la integración de estas. Por su parte, se invita a ver la educación desde una mirada dinámica y efectiva, recordando que la misión del maestro es hacer de su estudiante un ser competente para el mundo actual. La Introducción es la primera parte sustancial de un artículo científico y tiene como objetivo contextualizar

la investigación, justificar su importancia y presentar claramente los objetivos del estudio y problemas (Cita, 2025). Este documento es una plantilla con información general que le puede guiar en llenado de cada sección.

Desarrollo

Reflexión sobre el Condicionamiento operante y el refuerzo en la Teoría pedagógica de Skinner

El Conductismo propuesto por Skinner, es una de las teorías más influyentes en el ámbito pedagógico y psicológico, que son de utilidad en nuestro diario vivir dentro de un ambiente de aprendizaje. Dentro de esta teoría destacamos el concepto de Condicionamiento Operante y el refuerzo, elementos esenciales para conocer cómo se moldea, direcciona y modifica la conducta y comportamiento de los individuos en el ámbito educativo.

Condicionamiento Operante: Concepto y Relevancia

El condicionamiento operante es un modelo de aprendizaje donde la aparición y frecuencia de una conducta determinada depende de las consecuencias que le siguen. Es decir, los comportamientos, actitudes son fortalecidos o debilitados dependiendo de los resultados que van provocando. Si una acción resulta muy buena o positiva, debe seguir desarrollándose, pero si es lo contrario esta conducta debe evitarse y por tal la consecuencia. Este proceso permite un control rígido y sistemático muy útil en el campo educativo y en especial en estudiantes con necesidades específicas (Gonzalez-Beade, 2023).

Ejemplo en el aula: Condicionamiento Operante

Supongamos una norma, cada vez que el estudiante entrega una tarea a tiempo determinado, recibe una estrella como estimulo o reconocimiento. Si acumula unas cinco estrellas, puede recibir una distinción especial. En este momento el condicionamiento operante está en entregar la tarea de manera puntual, siendo esta la conducta, teniendo entonces una consecuencia positiva (estrella y/o distinción especial), entonces se espera que el alumno repita tal acción nuevamente para ser destacado y de evitar consecuencias.

El Refuerzo en la Teoría de Skinner

El refuerzo es la técnica más importante en la teoría del condicionamiento operante, destacándola como una consecuencia que fortalece una conducta. Es un mecanismo clave en la motivación, conducta y aprendizaje. El refuerzo, está directamente relación con el concepto de enseñar es decir introducir en el alumno, una forma de comportamiento de conducirse de actuar, Cuando uno aprende sin enseñanza el comportamiento no se modifica a una dirección especifica., pero cuando se aprende en la escuela de la vida de la experiencia, se van desarrollando tipos de comportamiento indeterminado, es decir no hay

sentido claro, es un aprendizaje para el momento: cuando uno enseña es un tipo de comportamiento de durabilidad, que se fortalece en el refuerzo.

Skinner entonces identifica tipos de refuerzos, unos positivos que ayudan a que los comportamientos claramente se repitan como cuando un alumno participa activamente; y los negativos que disminuyen la probabilidad de que un comportamiento se repita, eliminando un estímulo negativo, cuando un alumno mejora su comportamiento y deja de recibir advertencias o correcciones (Gillard et al., 2016).

Ejemplo en el aula: Refuerzo

En el caso de un ejemplo de refuerzo negativo se podría mencionar en la situación de un estudiante que constantemente recibe llamados de atención por distraerse en el desarrollo de las clases. Entonces, una de las estrategias del docente, es decirle al alumno que si logra mantenerse de manera adecuada dejara de recibir llamados de atención y advertencias. En este sentido, se puede ver que, al eliminar la consecuencia desagradable o negativa, se va a reforzar y mecanizar el comportamiento deseado. Se le enseñanza el procedimiento aprende a comportarse a reaccionar a un estímulo, volviendo entonces en un refuerzo natural.

Importancia y coherencia de los conceptos

La importancia del uso de estos conceptos juega un papel fundamental, como estrategia para facilitar el manejo de conductas y un aprendizaje adaptativo en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. permiten ayudar a un ambiente sano que favorece el desarrollo, ajustando siempre el medio o entorno donde se desenvuelven las actividades propias del alumno, mediante consecuencias claras y sistemáticas que condicionan el comportamiento y buen aprendizaje del estudiante (Reategui et al. 2022); procurando, que el niño o la niña adquiera un comportamiento, generando las condiciones para que se produzca, y luego reafirmarlo y que se produzca y buscar las consecuencias del comportamiento (refuerzo natural). Entonces Skinner determina claramente que todo debe girar en torno al comportamiento, comportamiento mismo y consecuencias del comportamiento.

Relación de la Teoría del conductismo de Skinner con el constructivismo social de Vygotsky

A pesar, de que son dos teorías diferentes, pues la teoría del condicionamiento operante se centra en la variación del comportamiento a través de refuerzos y consecuencias, se puede establecer algunas relaciones interesantes de conceptos con la teoría del constructivismo social de Vygotsky.
Mientras, para Skinner enseñar implica introducir en el alumno formas de comportamiento, de conducirse, de actuar, cuando uno aprende sin enseñanza el comportamiento no se modifica a una dirección especifica y en este momento aparecen los refuerzos; Vygotsky puntualiza la interacción social como medio importante en el desarrollo cognitivo del estudiante. Entonces, ambos enfoques muy diferentes, se

asemejan que necesitan de la importancia de un ambiente de apoyo que favorezca el aprendizaje. Así, el refuerzo planteado por Skinner puede ser el considerado concepto de Vygotsky como la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el alumno por medio de la interacción con otros puede recibir un refuerzo que le ayude a superar y alcanzar esa barrera del conocimiento que lo lleve al aprendizaje mismo, por lo que al pensar en la combinación de ambos conceptos se puede enriquecer notablemente el proceso educativo del estudiante.

Además, se reconoce el docente como quien orienta el aprendizaje, aunque el fin de Skinner está enfocado hacia la estructuración de refuerzos, Vygotsky lo visualiza como, quien construye a partir de la mediación y andamiaje, sin embargo, la figura del maestro se siguen manteniendo en su fin, que nace desde la observación sistemática hacia el análisis de lo percibido (Martínez Rizo, 2021).

Finalmente, el refuerzo social como mediador en cada ambiente de aprendizaje buscando así, consolidad el objetivo trazado de manera inicial, ya sea centrado en conductas (Skinner) o en procesos de pensamiento (Vygotsky).

Teoría del constructivismo social de Vygotsky

Esta teoría, menciona el papel fundamental que tiene la interacción social en el aprendizaje y proceso educativo del estudiante; por medio de la zona de desarrollo próximo (ZDP), los alumnos pueden alcanzar niveles de comprensión y aprendizaje significativo sustanciales con la ayuda o guía del maestro o un compañero más avanzado (Vygotsky, 1920). Entonces, la interacción social es clave para que el proceso de aprendizaje sea muy efectivo, de esta manera, el conocimiento no se asimila de manera individual, sino que necesita del entorno social donde se desenvuelve el alumno, en la cual este se va enfrentando a desafíos y retos que no podría superar o desenvolverse en esa situación específica sin la ayuda de un guía o mentor (Vygotsky, 1920).

Zona de Desarrollo próximo e interacción social

La ZDP es un espacio interpretativo, donde se sitúa lo que el estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con la ayuda, de un guía o tutoría de un compañero más avanzado, para poder alcanzar el aprendizaje o llegar superar una dificultad; esta, interacción social busca de adquirir el conocimiento, llegando a que el alumno se desafié a sí mismo dentro de un contexto seguro y apoyado. Entonces, por medio de la ZDP se busca de otorgar apoyos temporales o andamiajes que ayuden al estudiante a superar sus dificultades alcanzando el éxito en el aprendizaje (Vygotsky, 1920).

Relación entre los conceptos de Skinner y Vygotsky

Ambas teorías, aunque son de enfoques diferentes, buscan entender el proceso de enseñanza aprendizaje desde un punto de vista complementario. Sin embargo, la unión de estas dos corrientes en las

practicas pedagógicas en el salón de clases siguen siendo un área poco explorada y aplicada. En este aspecto, se destaca el vacío de conocimiento que hay en la educación actual, pues los consideran paradigmas opuestos que, difícilmente son aplicables de manera integral en el aula de clase.

A pesar, de que son dos teorías ampliamente conocidas, pocos estudios se han detenido a considerar su integración en el desarrollo de las clases. La educación contemporánea requiere de buscar nuevas estrategias y formas de enseñar para que el alumno este completamente motivado y pueda llegar a un aprendizaje realmente significativo, a fin de que se puedan enfrentar los grandes retos como son la globalización, digitalización y nuevas formas de interacción social. Es entonces, el conductismo y el constructivismo, ofrecen bases valiosas que, si se aplican de manera adecuada en la clase, podrían llegar a resolver estos desafíos; el vacío de conocimiento radica entones en la falta de un marco pedagógico, que explique cómo integrar estos enfoques de una manera correcta y eficiente (Segura Castillo, 2005).

En la actualidad los docentes, se tienen que reinventar en su manera o didáctica de clase; siempre buscando soluciones innovadoras, para entrar en el mundo de los estudiantes cada vez más distraídos por la tecnología y las redes sociales. Por lo que, se necesita una guía pedagógica que pueda ayudar a los docentes a combinar de manera precisa el refuerzo conductual y la interacción social; para poder manejar los aspectos conductuales como los cognitivos de los alumnos.

Entonces, fragmentar el aprendizaje, separando el desarrollo cognitivo de las interacciones sociales y el comportamiento, reduce la eficacia de los métodos tradiciones, que no se están adaptando a las necesidades de los alumnos del momento que son cambiantes cada día, por loque la integración de los enfoques de Skinner y Vygotsky, resultaría en un nuevo modelo pedagógico que tenga en cuenta los procesos internos del aprendizaje como los contextos sociales y ambientales en que ocurre.

Con la integración de los enfoques resulta un modelo hibrido, donde el refuerzo conductual y el aprendizaje social, origina un modelo más dinámico y flexible que se pueda ajustar de manera adecuada a las diversas necesidades de los estudiantes, permitiendo un contexto social que permita un aprendizaje dinámico y significativo.

Refuerzo y la ZDP

El refuerzo puede ser visto o usado como una parte de la ZDP, pues fortalece la motivación y la conducta. Si un estudiante recibe un refuerzo positivo por parte del docente, para intentar resolver un problema en un nivel cerca de la ZDP, ese refuerzo puede ser útil para que el alumno pueda motivarse a enfrentar tareas más difíciles superando dificultades presentadas. El éxito resultante de este andamiaje actúa como un potente refuerzo positivo, fortaleciendo las habilidades del aprendizaje y su motivación para seguir aprendiendo.

Interacción social y conducta

La interacción social de Vygotsky y la conducta de Skinner, forman un ambiente de cooperación social en busca del aprendizaje, pues los alumnos al ser guiados por un docente, reciben refuerzos por sus intentos y avances. Por ejemplo, cuando un alumno participa en un grupo de estudio (interacción social) y resuelve un problema con éxito, sus compañeros o un tutor pueden darle una felicitación o una señal de aprobación. Este refuerzo positivo puede motivar al estudiante a participar más activamente en el futuro.

Aprendizaje y ambiente

El aprendizaje para Skinner esta centralizado como el resultado entre la conducta y consecuencias obtenidas de la misma, es así como aquellas situaciones negativas se eliminan, y las positivas se repiten. Dentro de esta reflexión se concibe que, para generar un aprendizaje, el ambiente funciona como un conjunto de contingencias que modelan la conducta (Al-Qahtani, 1999). Sin embargo, dentro de la teoría de Vygotsky se evidencia el aprendizaje a través de la interacción del estudiante con su entorno y cada una de las personas que habitan allí. Es así como se puede asumir que, el entorno no solo es condicionado por la conducta, sino que proporciona información para obtener el desarrollo del pensamiento, percibiendo el ambiente como un factor determinante.

Integración pedagógica

Desde una postura de investigador resulta posible integrar ambas teorías viéndolas de la oportunidad de recobrar el rol del docente como observador, quien registra y ajusta las condiciones de su propio ambiente para consolidar aprendizajes sostenibles, ya se aplicando refuerzos positivos que estimulen la participación o mediaciones sociales que inviten al estudiante a la reflexión y construcción colaborativa del conocimiento.

Ejemplos prácticos del conductismo y constructivismo en el aula de clase

A continuación, se plantean dos ejemplos prácticos que permiten reconocer el cómo y cuándo se es visible la integración de estas dos teorías en un aula de clase.

Ejemplos prácticos en el aula para Preescolar

Desde la exploración y el reconocimiento del “ser vivo”, se promueve la siembra de semillas de perejil, una vez se hayan reconocido sus materiales y proceso de siembra se pasa a promover el cuidado de la planta. Para ello, se establecen unos acuerdos como lo son; regar la plantan cada cierto tiempo e ir documentando en una bitácora el proceso día a día, así como cuidar de ella no arrancando sus hojas. A su vez, el maestro ofrece refuerzos positivos como; “Lo has hecho increíble, cuidaste tu planta todos los días”, “te has ganado un sticker por tu bitácora llena”, o “Grupo, un fuerte aplauso, lograste todos los acuerdos”, dentro de lo mencionado se citan refuerzos verbales, visuales y sociales. Por su parte, se

promueve la retroalimentación si un niño olvida su registro o regar la planta, atreves del refuerzo verbal, moldeando la conducta esperada como; ¿Qué hiciste hoy? ¿Qué crees que te hizo falta? Y con ello se integra el lenguaje: “Hoy lograste regarla, mañana debes observar su crecimiento y color”.

Ejemplos prácticos en el aula para Primaria

En una clase me matemática, donde los alumnos están aprendiendo fracciones, el docente usa el refuerzo positivo para motivar a los alumnos que aprendan los conceptos trabajados. Si un estudiante realiza correctamente un ejercicio sobre fracciones, el docente le entrega una estrella dorada como reconocimiento, esto aumenta la posibilidad de que el alumno siga participando y resuelva más problemas correctamente, además se aplica el refuerzo negativo, cuando los estudiantes evitan errores. Pero, si comete un error se le corrige de inmediato, aclarando dudas eliminando la confusión presentada y reforzando la conducta correcta. Así mismo, para que el aprendizaje sea significativo, el docente organiza los estudiantes en grupos de dos: uno que tiene los conceptos solidos sobre las fracciones, (avanzado), ayuda a otro que esta con problemas en las operaciones: Este proceso ayuda que el estudiante que está aprendiendo de manera individual. Pueda avanzar con la ayuda de otro más avanzado y pueda alcanzar su zona de desarrollo próximo. El andamiaje es importante en este punto donde el estudiante más avanzado ayuda consolidar el concepto a ese estudiante menos aventajado proporcionándole explicando ayudándole a resolver problemas de fracciones por el mismo.

Ejemplos prácticos en el aula para Secundaria

En una actividad de laboratorio, trabajando los tipos de reacciones químicas, se puede trabajar el concepto de refuerzo positivo, para incentivar la participación activa de los estudiantes, cada vez que el alumno explique correctamente el procedimiento de cada reacción química, o da una explicación sobre el producto dela reacción obtenida , se le da una retroalimentación positiva, con expresiones, “muy bien estas trabajando excelente, vas por buen camino”, o colocando puntos extras al trabajo de laboratorio.

Comparación entre la teoría de Skinner y Vygotsky

El análisis reflexivo y documental del conductismo de Skinner y constructivismo de Vygotsky, nos muestra una fuerte base sólida para los docentes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en clases en estas épocas contemporáneas. Ambas teorías, aunque de enfoques muy diferentes nos muestran que el aprendizaje es producto típico de la interacción entre el individuo y el entorno (Núñez, 2022).

Con base al análisis documental y comparativo realizado, los resultados obtenidos se sintetizan en la Tabla 1, en la cual se presentan las características primordiales de los enfoques conductista de Skinner y constructivista social de Vygotsky. Estas comparaciones permiten identificar las principales similitudes y diferencias entre ambos modelos, mostrándonos su gran utilidad a nivel teórico y práctico. Con esta

organización sistemática presentada se pueden detallar categorías, como el papel del docente, motivación, autonomía, aplicabilidad en el aula; que nos ayudan a la comprensión integral de los modelos.

Con esta sistematización, se puede partir de una integración para la propuesta de un modelo híbrido con características de ambos enfoques, para un mejor aprendizaje significativo, articulado y dinámico (Reátegui et al., 2022; Núñez, 2022).

Tabla 1

Comparación de los Enfoques de Skinner y Vygotsky

Aspecto	Conductismo de Skinner	Constructivismo Social de Vygotsky
Teoría Fundamental	**Condicionamiento operante y Refuerzo conductual**	**Zona de desarrollo próximo y mediación social**
Papel del Docente	Controlador de la conducta, usa los refuerzos para modificar los comportamientos	Mediador del proceso de aprendizaje, facilita la interacción social
Enfoque del Aprendizaje	Modificación de conductas individuales mediante estímulos externos	Aprendizaje como un proceso social y de colaboración centrado en la interacción social
Motivación	Uso de refuerzos positivos y negativos, para motivar al estudiante	Fomenta la motivación intrínseca, partir de la interacción social
Enfoque Sobre la Autonomía	La autonomía se logra por repetición y el refuerzo de las conductas deseadas	La autonomía se desarrolla a través de la interacción de la ZDP
Aprendizaje Individual vs Colectivo	Enfoque centrado en el individuo y el control de su comportamiento	Enfoque centrado en la interacción social y el aprendizaje colaborativo
Estrategia Educativa	Reforzamiento positivo, moldeamiento, castigo	Andamiaje, colaboración entre pares y docentes
Aplicabilidad en el Aula de Clases	Usado en situaciones donde el control de conducta es primordial (comportamientos reiterativos)	Usado en entornos que favorecen la interacción social y aprendizaje a base del dialogo
Flexibilidad en el Enfoque	Relativamente rígido, con estructura fija y controlada	Mas flexible adaptado a las necesidades particulares de cada estudiante en su ZDP

La tabla comparativa nos muestra como las teorías pedagógicas de Skinner y Vygotsky, a pesar de que provengan de paradigmas muy diferentes, concuerdan en la búsqueda de un aprendizaje significativo mediado por el docente en el aula. Por un lado, Skinner, busca la modificación de la conducta por medio del refuerzo y el control de los estímulos el constructivismo social de Vygotsky destaca el diálogo,

lenguaje e interacción social como el medio primordial para llegar al aprendizaje y al desarrollo cognitivo. De tal forma, que ambos enfoques se complementan en busca de un bien común que es el estudiante; el primer enfoque aportando estructura, claridad, disciplina en la consecución de los objetivos de aprendizaje, mientras que el segundo aporta flexibilidad, interacción social y reflexión crítica. Esta complementariedad, nos muestra al docente con un doble rol, de ser facilitador de la interacción social y como diseñador de pautas de contingencia, en cuanto a conductas que motiven la participación activa del estudiante, llevando a propiciar una motivación intrínseca (Cabrera, 2021; Bustamante et al.,2019; Wibowo et al., 2025).

El análisis comparativo entre las dos corrientes, nos pone de manifiesto que comparten una finalidad común que es explicar el aprendizaje como un proceso dinámico y contextual, propicio para un buen aprendizaje significativo. Skinner (1970), nos menciona que la conducta puede modificarse mediante el condicionamiento operante; mientras que Vygotsky (1920), nos demuestra que la mediación social y la zona de desarrollo próximo son primordiales para un buen proceso enseñanza aprendizaje.

Bustamante et al. (2019), nos determina que el enfoque de Vygotsky, concibe la mente con un producto de la interacción social del individuo con su entorno, donde los procesos psicológicos, surgen directamente de la cooperación y la comunicación o lenguaje. Del mismo modo, Mohamed (2025), nos indica que los principios conductuales del modelamiento y el refuerzo típico del conductismo de Skinner, pueden integrase en entornos inclusivos agrupando, estímulos conductuales con colaboración. Así mismo, Wibowo et al. (2025), nos muestran que los postulados del constructivismo de Vygotsky, se encuentran en plena vigencia contemporánea debido a su aplicación constante en aprendizajes diferenciados, haciendo más fácil la adaptación de la didáctica del docente a las diferentes necesidades individuales de los estudiantes.

Aportes del conductismo al aprendizaje significativo

El condicionamiento operante y el refuerzo positivo, aún siguen siendo parte de las herramientas esenciales en los procesos de aprendizajes, pudiendo moldear conductas deseadas, fortaleciendo la autorregulación en el aprendizaje y la motivación extrínseca para acercarnos de lleno a la autodeterminación.

Cabrera (2021), nos muestra el aprendizaje como una forma conductista; implicando los cambios de conductas debido a los estímulos que provienen del entorno. Del mismo modo, Morris (2024), destaca que las intervenciones conductuales, fortalecen el refuerzo positivo, que mejoran la motivación y la participación académica en clase y las acciones voluntarias y positivas que ayudan a beneficiar a otras personas en la sociedad; mostrando que la teoría de Skinner puede ser aplicada con gran éxito en este mundo contemporáneo. De esto, se refirma que el refuerzo con la retroalimentación inmediata produce que se fortalezca la motivación intrínseca y mejore el rendimiento académico fortaleciendo un aprendizaje significativo que conlleve a un buen proceso enseñanza aprendizaje.

Aportes del constructivismo social a la práctica educativa

El enfoque de Vygotsky, nos muestra que la interacción social, la mediación y el lenguaje son la base primordial para la construcción y adquisición de conocimientos.

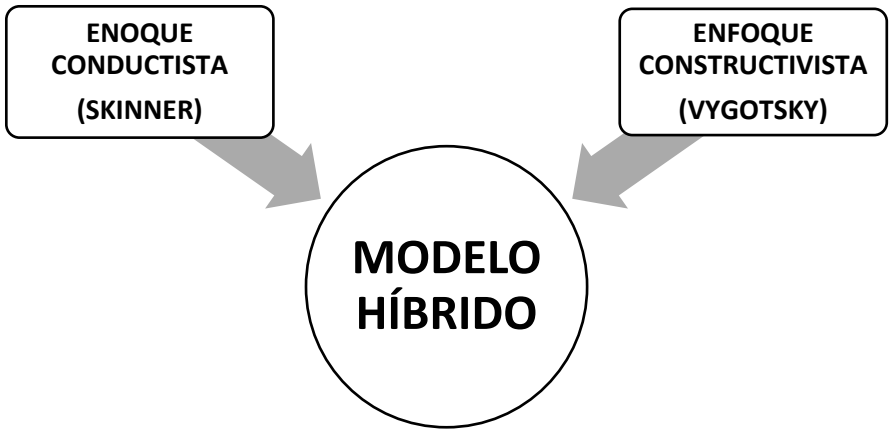
Según Wibowo et al (2025), el constructivismo de Vygotsky se relaciona con los ritmos de aprendizaje, diferenciados en cada estudiante, por lo que la enseñanza se puede ajustar a los interés y motivaciones individuales que tienen los alumnos. Entonces, a labor del docente debe ajustarse a ser un gran mediador, promoviendo el dialogo constante fomentando una gran motivación que llegue a un verdadero aprendizaje significativo, donde también la autorregulación cognitiva y social se obtiene del acompañamiento pedagógico.

Modelo de Integración

Teniendo en cuenta, el análisis comparativo de los enfoques del conductismo y constructivismo surge la necesidad de integrarlos a un nuevo modelo que contenga en su estructura principal el refuerzo conductual y la flexibilidad de la mediación social. En este contexto, entonces surge la oportunidad de fusinarlos en un modelo híbrido (Figura1), basados en el condicionamiento operante de Skinner, con la zona del desarrollo próximo de Vygotsky. En este punto, el docente tiene la vital importancia como observador activo y mediador activo, ajustando los refuerzos y reforzando los andamiajes para fortalecer la construcción del conocimiento.

Figura 1

Integración de los conceptos de Skinner y Vygotsky



Este modelo busca equilibrar el control de la conducta con la construcción colectiva y social del conocimiento, favoreciendo la autorregulación, la motivación intrínseca y la interacción social del estudiante, proyectando a una formación integral en la educación (Ver Figura 2).

Figura 2

Modelo híbrido: Integración de los Enfoques Conductista y constructivista Social

ASPECTOS	• MODELO HÍBRIDO
Papel del Docente	• El docente actua como mediador y controlador, usa refueros para modificar comportmientos, mientras fomenta la interacción socialpara enriquecer el aprendizaje
Enfoque del Aprendizaje	• El aprendizaje se ve como un procesodinámico y colaborativo, que involucra tanto la modificación individual de las conductas en clase como la construcción social del conocimiento
Motivación	• Combina la motivacion extrínseca con la intrínseca, creando un ambiente motivdor tanto a nivel social como individual.
Autonomia	• La autonomía se desarrolla atraves de refuerzos para modificar conductas e interacciones sociales que fomentan la autorregulación y el aprendizaje independiente
Enfoque Sobre el Estudiante	• El estudiante es activo tanto en su parte individual como social, lo que permite un aprendizaje mas completo y flexible
Estrategias Educativas	• El modelo híbrido integra técnicas conductuales (refuerzos , modelado), con estrategias constructivistas (andamiaje, colaboracion,mediación social), ara enriquecer el proceso educativo
Flexibilidad	• Un enfoque flexible y adaptativo , que utiliza refuerzos de forma estructurada pero permite el espacio para la interaccion social y apoyo mutuo
Colaboración	• Fomenta una colaboración activa entre los estudiantes, donde los reuerzos y la mediacion social promueven el trabajo en equipo y apoyo social y aprendiizaje ccolaborativo
Evaluación del Aprendizaje	• Se basa en el comportamiento observable (refuerzos) y el proceso social (intearccion ya vances sobre la ZDP), proporcionando una vision integral del alumno. Se toma de referecnia la evaluación formativa

El modelo hibrido propuesto, integra el refuerzo conductual con la zona de desarrollo próximo (ZDP), creando un entorno de aprendizaje autorregulado, dinámico y participativo. En esta integración, los refuerzos actúan como procesos de motivación externo, y se convierte en un mediador social cuando se articula con la colaboración o interacción social y el andamiaje. Así mismo, la interacción social es una

fuente de refuerzos simbólicos, mientras que los refuerzos conductuales se orientan hacia metas del conocimiento en el campo social. De esta fusión resulta una pedagogía hibrida o pedagogía del equilibrio, donde la disciplina del conductismo se une a la flexibilidad del constructivismo, favoreciendo la autonomía y la responsabilidad colectiva. Según Mohamed (2025) y Tenenbaum et al. (2019), este tipo de integración favorece la autorregulación, la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo en entornos inclusivos y colaborativos. Con la convergencia de los dos enfoques.

Análisis Comparativo

Los resultados comparativos, nos permiten determinar que no deben enfocarse en que son paradigmas totalmente opuestos sino más bien complementarios. Por un lado, Skinner (1970) aporta las bases del control de la conducta a través del refuerzo, Vygotsky (1970), nos aporta la dimensión e interacción social como punto para la adquisición del conocimiento. Esta relación, nos indica que el aprendizaje significativo requiere de refuerzo sistemático como la interacción social. Acorde con, Cabrera (2021) y Reátegui et al (2022), que la enseñanza real y efectiva debe unir la conducta con la mediación cultural, logrando equilibrio entre la disciplina y la autonomía.

El conductismo, ampliamente juzgado y criticado por su estricta rigidez, en los últimos años ha sido un modelo que se está adaptando a otros, un poco más abiertos y flexibles (Mohamed, 2025). Así mismo, el constructivismo de Vygotsky, resalta la mediación cultural, la colaboración y el dialogo como referentes en el aprendizaje; por lo que, Núñez (2022) destaca que ambos enfoques comparten la intención de promover la autorregulación y la motivación intrínseca, siempre que priorice una relación activa entre estimulo, refuerzo y la mediación social.

La literatura revisada y analizada. concluye que el docente es el punto clave y de unión entre el refuerzo conductual y la interacción social. Cabrera (2021), indica que el maestro debe ser que diseñe e interprete un ambiente educativo motivante para los alumnos donde este a través de los estímulos y refuerzos positivos estimulen la participación activa y por ende se de un proceso de enseñanza aprendizaje significativo. Wibowo et al. (2025), agrega que la mediación del docente usando las estrategias del refuerzo y andamiaje ayudan a entender y reconocer al estudiante como único y muy diferente del resto, entendiendo el aprendizaje como diferenciado y equitativo. Esta situación, concuerda con lo planteado por Tenenbaum et al. (2019), que apunta que los modelos híbridos, favorecen mucho en la auto regulación cognitiva y emocional, equilibrando la disciplina y autonomía del alumno.

De acuerdo con Morris (2024), el docente al usar siempre el refuerzo positivo en que labor diaria de clase, impulsa y fomenta la interacción entre los estudiantes y disminuye los comportamientos perjudícales a nivel del grupo, facilitando la integración y unión de grupo; estos resultados se enmarcan dentro de la teoría de desarrollo próximo de Vygotsky (1920), como espacio de integración y construcción compartida. Bustamanete Smolka et al (2019), apunta que la reafirmación del conocimiento depende de la mediación y el lenguaje, elementos que también actúan como refuerzos sociales.

Discusión del modelo Híbrido

El modelo hibrido propuesto en esta reflexión, nos confirma que el refuerzo conductual y la mediación e interacción social, propicia un aprendizaje integral, donde la motivación y la autorregulación, actúan como ejes del proceso socioemocional y cognitivo. Este modelo nos reafirma lo que nos dice Tenembaun et al (2019), que los ambientes colaborativos con refuerzos, fortalecen la motivación, la equidad y participación. En consecuencia, la educación actual podría beneficiarse de este modelo integrador por lo rígido del conductismo con lo flexible del constructivismo.

Por otro lado, la integración de las teorías de Skinner y Vygotsky, nos permite encontrar el modelo hibrido y pedagogía del equilibrio, donde la conducta, la cognición interacción social convergen (Mohamed, 2025), siendo este modelo muy útil y aplicable en una educación que depende de las diferencias que presentan los estudiantes, fomentando la autonomía, a través de la estructura de aprendizaje guiado.

En síntesis, la integración de los enfoques del conductismo y constructivismo, fomenta una educación más holística, capaz de responder a esta época contemporánea a los retos de la era digital y globalizada por las redes sociales. Esta unión de las dos corrientes, favorece un espacio donde la disciplina, colaboración e interacción coexisten de manera armoniosa, mejorando la práctica docente a través de la motivación y autonomía desarrollando competencias cognitivas, emocionales y sociales.

Sin embargo, es importante señalar que la integración de estos dos modelos, en la práctica educativa sigue siendo un área poco explorada. Aunque algunos estudios recomiendan la integración de los refuerzos conductuales y la mediación social pueden reformar y potenciar el aprendizaje, se requiere más investigación para saber cómo implementar este modelo hibrido en el aula de clases.

Conclusiones

Las teorías de Skinner y Vygotsky, aunque son de enfoques muy diferentes pueden complementarse de manera eficaz en nuestro quehacer diario pedagógico como docente; falta es derribar ese paradigma de la magistralidad en el desarrollo de las clases, de poner en práctica la teoría de estos enfoques, ya que nuestros estudiantes del actual mundo nos gritan que evolucionemos en nuestro diario vivir de docente.

Mientras el condicionamiento de Skinner nos muestra una ruta para modificar los comportamientos y conductas de los alumnos, a través de refuerzos y consecuencias, el constructivismo social, pone en manifiesto el uso de la interacción social para llegar al aprendizaje, permitiendo la superación de dificultades por medio de un guía o tutor.

Al integrar estos enfoques en el aula, no solo se dispone de una disciplina estructurada y motivadora, sino que, crea un ambiente propicio de aprendizaje significativo en el aula y de armoniosa convivencia.

El refuerzo positivo y la ZDP, guían hacia un buen proceso de aprendizaje, ayudándonos a superar obstáculos y avanzando hacia un aprendizaje más profundo y significativo, por lo cual al integrar estas teorías formarían un enfoque grueso, tanto en el desarrollo conductual como cognitivo.

En conjunto, se puede entender que la interacción social (Vygotsky) proporciona el contexto y los mecanismos (refuerzos y andamiaje) para que se produzca el condicionamiento operante (Skinner) de una forma más rica y significativa, especialmente en entornos de aprendizaje complejos.

El papel del maestro es redefinido, pues pasa de ser un transmisor y observador para convertirse en un mediador del proceso educativo de sus estudiantes. Pues desde Skinner se promueve la estructura de refuerzo y desde Vygotsky se interpreta y ajusta la ZDP. De este modo, el maestro observa, registra, interviene y reflexiona su práctica pedagógica.

Por otro lado, se podría hablar de que cada ambiente de aprendizaje que el maestro provoque para sus estudiantes debe contener una estructura que permita construir a través de la colectividad y es así como se logra un equilibrio que favorece el desarrollo integral del estudiante y la evaluación en sí misma, percibida desde la experiencia y el conocimiento sostenible.

Además, de integrar el conductismo de Skinner y el constructivismo social de Vygotsky, es importante recordar que el docente es un mediador activo del proceso de integración ofreciendo un enfoque más holístico y flexible, adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes; observando que no solo el enfoque hibrido conduce al desarrollo cognitivo y conductual , sino que ayuda a fortalecer la motivación intrínseca al permitirle experimentar el aprendizaje de marea tanto estructurada como colaborativa.

Este modelo hibrido crea un ambiente dinámico y flexible, donde la motivación intrínseca se potencia con el refuerzo conductual, mientras la interacción social ayuda a los estudiantes a superar sus limitaciones conceptuales, con la ayuda de sus compañeros y docentes.

Finalmente, la práctica educativa debería siempre ir más aun allá, solo de aplicar teorías pedagógicas, sino ser capaces de integrar de manera eficaz el control conductual con el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Solo así, la educación podrá estar al día con los desafíos que nos muestra el mundo cambiante en que el que vivimos, preparando a los estudiantes no solo en la parte académica sino para enfrentarse de manera competente y ética los retos de la vida actual, en un mundo globalizado donde la interacción y autonomía son muy importantes.

Referencias

Al-Qahtani, M. (1999). *Inmediacy of consequences and reinforcement in education* [Tesis doctoral, University of Dundee]. https://discovery.dundee.ac.uk/ws/portalfiles/portal/73135529/Al_Qahtani_phd_1999_Redacted.pdf

Bustamante Smolka, A. L., Nogueira, A. L. H., Dainez, D., & Laplane, A. L. F. (2019). Vygotsky's theoretical and conceptual contributions to qualitative research in education. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.511

Cabrera, F. J. (2021). Conductismo y constructivismo en la educación universitaria. *Revista Educación y Humanismo, 23*(40), 1–15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8123456

García, J. E. (2022). El condicionamiento operante de Skinner, la disonancia cognoscitiva de Festinger y la psicología evolucionista como herramientas conceptuales para la comprensión de las conductas protectivas ante la pandemia del Covid-19. *Revista de Psicología, 12*(2), 11–49. https://doi.org/10.36901/psicologia.v12i2.1561

Gillard, D., Cassidy, S., & Anderson, B. (2024). Relational Frame Theory: Applications within schools and educational contexts. *Educational Psychology in Practice, 41*(1), 69–85. https://doi.org/10.1080/02667363.2024.2432026

González Beade, I. (2023). El conductismo en la formación docente: Una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación,* (7). https://doi.org/10.58663/riied.vi7.95

Leeder, T. M. (2022). Behaviorism, Skinner, and operant conditioning: Considerations for sport coaching practice. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 35*(3), 27–32. https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052776

Martínez Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo: Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos, 43*(174), 170–185. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208

Mohamed, S. (2025). Behavioral learning and reinforcement in inclusive classrooms: Revisiting Skinner's theory in 21st-century education. *International Journal of Educational Psychology and Learning Sciences, 14*(1), 33–49.

Morris, J. K. (2024). *The effect of tootling on academic engagement and prosocial behavior* [Tesis de maestría, University of Nebraska at Omaha]. ProQuest Dissertations Publishing.

Mutekwe, E. (2018). Vigotsky's sociocultural theory as a pedagogical framework for teaching and learning in contemporary education. *Journal of Educational Studies, 17*(2), 89–102. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i71a04

Núñez, A. M. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: Vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado, 10*(3), 45–60.

Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología, 22*(2), 389–399. https://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692013000200012

Pérez, A. (2021). ¿Qué nos importa Skinner, treinta años después? / What does Skinner matter, thirty years later? *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 42*(1), 10–20. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2940

Reátegui Torres, G. R., Yahuana Pasapera, R., Soplin Rios, J. A., Vizcarra Quiñones, A. M., & Barba-Briceño, L. E. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: Sus aportes y las características del docente y estudiante. *Paidagogo, 4*(2), 90–102. https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136

Segura Castillo, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación, 5*(1), 1–18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504001

Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2019). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1303–1319. https://doi.org/10.1037/edu0000436

Skinner, B. F. (1970). *Educación y tecnología.* Ediciones Morata.

Vygotsky, L. S. (1920). *Pensamiento y lenguaje.* Editorial Crítica.

Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with differentiated learning in primary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 19*(1), 431–440. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197

Declaración de Autoría

Conceptualización: William Fernández Castro; **Investigación**: William Fernández Castro; **Metodología**: William Fernández Castro; **Redacción – Borrador orogianal**: William Fernández Castro; **Redacción – revisión y edición:** William Fernández Castro; **Autor de correspondencia:** William Fernández Castro.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito, certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 269 - 283
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias educomunicativas basadas en diálogo y memoria para fortalecer la cultura de paz escolar

Educational communication strategies based on dialogue and memory to strengthen the culture of peace in schools

Stratégies de communication éducative fondées sur le dialogue et la mémoire pour renforcer la culture de la paix dans les écoles

Estratégias de comunicação educacional baseadas no diálogo e na memória para fortalecer a cultura da paz nas escolas.

Verónica Marcela Tobón Múnera
University of Technology and Education, Estados Unidos
veronica.tobonm2025@uted.us
https://orcid.org/0000-0001-8815-6373

Adriana Yanet Londoño Londoño
University of Technology and Education, Estados Unidos
adriana.londonol2025@uted.us
https://orcid.org/0009-0003-5298-2480

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8792

Recibido: 12/02/2026 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza de qué manera una propuesta educomunicativa centrada en el diálogo y la memoria histórica contribuyó a la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes, ubicada en el municipio de Remedios, Antioquia, un territorio históricamente afectado por el conflicto armado colombiano. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance interpretativo, sustentado en el paradigma social crítico y el método de Investigación-Acción Educativa. Para la recolección de información se emplearon entrevistas narrativas, observación participante, grupos de discusión y el diario de campo. Las voces, percepciones e imaginarios de padres de familia, estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad permitieron diseñar talleres educomunicativos orientados a reflexionar sobre la paz, el conflicto, el perdón, la reconciliación y los principales hechos de violencia vividos en el territorio. Los hallazgos evidenciaron la presencia de actitudes resilientes y de una capacidad colectiva para resignificar el dolor, fortalecer valores y rechazar prácticas no pacíficas. Se concluye que la pedagogía de la memoria, apoyada en recursos tecnológicos inclusivos, favoreció la empatía, la gestión

emocional del sufrimiento y la comprensión crítica del pasado, para contribuir a la no repetición y al fortalecimiento de una cultura de paz en comunidades situadas en contextos de conflicto.

Palabras clave: educomunicación, diálogo, memoria histórica, cultura de paz, convivencia escolar

ABSTRACT

This article analyzes how an educational communication approach centered on dialogue and historical memory contributed to building a culture of peace at the Ignacio Yepes Yepes Educational Institution, located in the municipality of Remedios, Antioquia, a region historically affected by the Colombian armed conflict. The research was conducted using a qualitative, interpretive approach, grounded in the critical social paradigm and the Educational Action Research method. Data collection methods included narrative interviews, participant observation, focus groups, and field notes. The voices, perceptions, and perspectives of parents, students, teachers, and other members of the community informed the design of educational communication workshops aimed at reflecting on peace, conflict, forgiveness, reconciliation, and the main acts of violence experienced in the region. The findings revealed the presence of resilient attitudes and a collective capacity to reframe pain, strengthen values, and reject non-peaceful practices. It is concluded that the pedagogy of memory, supported by inclusive technological resources, fostered empathy, emotional management of suffering, and critical understanding of the past, contributing to non-repetition and the strengthening of a culture of peace in communities situated in conflict contexts.

Keysword: media literacy, dialogue, historical memory, culture of peace, school coexistence

RÉSUMÉ

Cet article analyse comment une approche de communication éducative axée sur le dialogue et la mémoire historique a contribué à l'instauration d'une culture de paix au sein de l'établissement scolaire Ignacio Yepes Yepes, situé dans la municipalité de Remedios, en Antioquia, région historiquement touchée par le conflit armé colombien. La recherche a été menée selon une approche qualitative et interprétative, s'appuyant sur le paradigme social critique et la méthode de la recherche-action éducative. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens narratifs, d'observations participantes, de groupes de discussion et de notes de terrain. Les témoignages, perceptions et perspectives des parents, des élèves, des enseignants et des autres membres de la communauté ont permis de concevoir des ateliers de communication éducative visant à susciter une réflexion sur la paix, le conflit, le pardon, la réconciliation et les principaux actes de violence survenus dans la région. Les résultats ont révélé la présence d'attitudes résilientes et d'une capacité collective à transformer la souffrance, à renforcer les valeurs et à rejeter les pratiques non pacifiques. Il ressort de cette étude que la pédagogie de la mémoire, soutenue par des ressources technologiques inclusives, a favorisé l'empathie, la gestion émotionnelle de la souffrance et la compréhension critique du passé, contribuant ainsi à la non-répétition des conflits et au renforcement d'une culture de paix dans les communautés situées dans des contextes conflictuels.

Mots-clés: éducation aux médias, dialogue, mémoire historique, culture de la paix, coexistence scolaire

RESUMO

Este artigo analisa como uma abordagem de comunicação educativa centrada no diálogo e na memória histórica contribuiu para a construção de uma cultura de paz na Instituição Educacional Ignacio Yepes Yepes, localizada no município de Remedios, Antioquia, região historicamente afetada pelo conflito armado colombiano. A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada no paradigma social crítico e na metodologia de Pesquisa-Ação Educacional. Os métodos de coleta de dados incluíram entrevistas narrativas, observação participante, grupos focais e notas de campo. As vozes, percepções e perspectivas de pais, alunos, professores e outros membros da comunidade nortearam o planejamento de oficinas de comunicação educativa voltadas à reflexão sobre paz, conflito, perdão, reconciliação e os principais atos de violência vivenciados na região. Os resultados revelaram a presença de atitudes resilientes e uma capacidade coletiva de ressignificar a dor, fortalecer valores e rejeitar práticas não pacíficas. Conclui-se que a pedagogia da memória, apoiada por recursos tecnológicos inclusivos, promoveu a empatia, a gestão emocional do sofrimento e a compreensão crítica do passado, contribuindo para a não repetição e o fortalecimento de uma cultura de paz em comunidades situadas em contextos de conflito.

Palavras-chave: alfabetização midiática, diálogo, memória histórica, cultura de paz, convivência escolar

Introducción

La firma del Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP en 2016 marcó el inicio del periodo de posconflicto y posicionó a la escuela como un escenario estratégico para la reconstrucción de la memoria, la formación ciudadana y la consolidación de relaciones orientadas a la convivencia pacífica (Presidencia de la República, 2016). En territorios afectados por la guerra, la vulneración de derechos de niños, niñas y jóvenes directa o indirecta evidencia la necesidad de fortalecer procesos educativos que promuevan el respeto, la tolerancia y la resolución dialogada de conflictos (UNAL, 2002; Ospina et al., 2018). Diversos estudios recientes destacan que este tránsito hacia una cultura de paz exige transformar prácticas pedagógicas y articular enfoques interdisciplinarios centrados en la formación ética y participativa (Infante y Araya, 2023).

En este propósito, el diálogo se reconoce como una mediación fundamental para el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos solidarios, mientras que la memoria histórica aporta herramientas para comprender los impactos del conflicto, resignificar experiencias y construir horizontes de no repetición (Herrera Prada, 2024). Estos principios han orientado políticas nacionales como la Cátedra de Paz (Decreto 1038 de 2015) y recomendaciones internacionales que subrayan el papel de la educación en la consolidación de sociedades pacíficas y democráticas (UNESCO, 2005, como se citó en Toro Osorio et al., 2021).

Estas reflexiones adquieren especial pertinencia en Remedios, Antioquia, un municipio con altos índices de victimización que inciden en la convivencia escolar y en las dinámicas relacionales de instituciones como la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes (Alcaldía de Remedios,2024; Avendaño Mesa, 2025). A pesar de la existencia de políticas públicas orientadas a la paz, persiste una brecha investigativa respecto al papel que pueden desempeñar el diálogo y la memoria histórica articulados desde la educomunicación para transformar las prácticas cotidianas de convivencia en contextos educativos

ubicados en territorios afectados por la violencia. Esta ausencia de estudios recientes delimita el vacío que atiende la presente investigación, orientada por la pregunta: ¿De qué manera una propuesta educomunicativa centrada en el diálogo y la memoria histórica contribuye a la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes?

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, inscrito en el paradigma social crítico y en el método de Investigación Acción Educativa. Se emplearon entrevistas narrativas, observación participante, grupos de discusión y diarios de campo, analizados a partir de las categorías de memoria histórica, educomunicación, diálogo y cultura de paz. El objetivo general consistió en analizar el aporte de una propuesta educomunicativa basada en diálogo y memoria a la construcción de una cultura de paz; y los objetivos específicos se orientaron a caracterizar percepciones escolares sobre violencia y paz, diseñar orientaciones pedagógicas educomunicativas y evaluar cambios en las dinámicas de convivencia.

Desde esta perspectiva, las estrategias educomunicativas se constituyen en espacios de expresión, escucha y resignificación que favorecen la comprensión del conflicto y la construcción de relaciones pacíficas. La literatura señala que la reconstrucción colectiva de experiencias es condición para avanzar hacia escenarios de reconciliación (Monroy et al., 2021; CNMH, 2021) mientras que la educomunicación promueve reflexión crítica, participación y transformación social (Freire, 1979). Se configura como una alternativa pertinente para instituciones educativas situadas en contextos marcados por la violencia.

Materiales y métodos

Diseño del Estudio: La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, pertinente para comprender experiencias, significados y procesos subjetivos relacionados con la memoria histórica, la convivencia escolar y la cultura de paz. Se adoptó el paradigma sociocrítico, el cual, según Vera Jara (2018) orienta procesos investigativos basados en la reflexión crítica, la participación activa y la transformación social. En coherencia con este marco, el estudio asumió un alcance interpretativo-transformador: en su dimensión interpretativa permitió comprender cómo estudiantes, docentes y familias significan sus vivencias frente al conflicto armado y las dinámicas de convivencia; y en su dimensión transformadora desarrolló talleres educomunicativos dirigidos a fortalecer la regulación emocional, el diálogo respetuoso y prácticas de convivencia pacífica. Para ello, se empleó un diseño de Investigación Acción Educativa (IAE), de carácter cíclico y participativo, que articuló de manera continua los momentos de reflexión, acción y evaluación, para garantizar coherencia metodológica con la apuesta sociocrítica del estudio.

Participantes: La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes, en Remedios (Antioquia), durante 2019 y 2020, con la participación de 30 estudiantes, 15 madres de familia y 4 docentes seleccionados mediante muestreo por conveniencia, se incluyó estudiantes con antecedentes de conflicto escolar, madres y jóvenes con experiencias de victimización, y docentes de Ciencias Sociales que se vincularon voluntariamente. El proceso siguió principios éticos basados en Carrasco y Lazzaro

(2024) se garantizó el respeto por los derechos humanos, atención a riesgos emocionales y autoconciencia metodológica. Se obtuvo consentimiento informado, se aseguró el principio de beneficio mediante talleres educomunicativos orientados a fortalecer la memoria histórica y la cultura de paz (Carracedo et al., 2017) y se preservó la fidelidad de los relatos conforme a Cruz et al. (2008) para mantener confidencialidad, anonimato y manejo seguro de los datos.

Materiales (o Instrumentos): Las técnicas de recolección incluyeron (3) tres entrevistas narrativas, empleadas para recuperar relatos de estudiantes y madres víctimas del conflicto desde un diálogo horizontal (Madrigal, 2021) con un enfoque de empatía y reconocimiento (Corral, 2024); la observación participante desarrollada de manera continua durante los distintos momentos de la propuesta educomunicativa, que permitió caracterizar las dinámicas de convivencia mediante la inmersión del investigador en el contexto escolar y obtener información situada (Puebla et al., 2022) y (7) siete grupos de discusión, correspondientes a cada uno de los talleres educomunicativos, que incorporaron técnicas interactivas como la colcha de retazos, el árbol de problemas, el fotolenguaje y las siluetas que favorecieron la expresión colectiva de experiencias (Virtudes Pérez, 2021). Se fortaleció la reflexión y el potencial transformador propio de la investigación acción (García et al., 2002).

Procedimiento: La Investigación Acción Educativa se desarrolló en tres fases. En la fase de deconstrucción se realizó un análisis crítico de la realidad escolar, se seleccionaron los participantes mediante muestreo por conveniencia y se obtuvo el consentimiento informado. En la fase de reconstrucción se revisó la literatura, se diseñaron matrices e instrumentos cualitativos, y se implementaron siete talleres educomunicativos que funcionaron como grupos de discusión con técnicas interactivas, acompañados de observación participante y registros en diarios de campo. También se realizaron tres entrevistas narrativas a estudiantes y madres. En la fase de evaluación se transcribieron y organizaron los datos, se efectuó la codificación abierta, axial y selectiva en Atlas.ti, y se trianguló la información entre técnicas y actores, complementada con una validación participativa. Finalmente, se formularon talleres de cierre orientados a fortalecer la cultura de paz. El proceso, desarrollado entre 2019 y 2020, garantizó rigor mediante triangulación, reflexividad, memos analíticos y manejo ético de riesgos emocionales.

Análisis de Datos: El análisis se desarrolló mediante codificación abierta, axial y selectiva con apoyo del software Atlas.ti, herramienta que facilita la interpretación sistemática de datos cualitativos (Ramírez Figueroa, 2023). La información proveniente de entrevistas narrativas, observaciones en diarios de campo y grupos de discusión fue integrada en un único sistema analítico, lo que permitió mantener coherencia metodológica y comparar patrones, convergencias y tensiones entre las distintas fuentes.

El proceso se organizó con base en un sistema categorial previamente definido. La memoria histórica se asumió como herramienta de reparación simbólica y reconocimiento de las experiencias vividas en el conflicto armado (Pinilla, 2017; Aponte Grisales, 2017). La educomunicación se abordó desde su dimensión formativa en contextos escolares (Panimboza Perero, 2024; Ojeda y López, 2017); mientras que el diálogo se concibió como práctica ética de encuentro y convivencia (Herrera Prada, 2024; Gutiérrez

Sánchez, 2024). Finalmente, la cultura de paz se comprendió como un conjunto de prácticas orientadas a la justicia social y la reconciliación (Presidencia de la República, 2016). Estas categorías guiaron la organización del análisis y permitieron construir interpretaciones articuladas y consistentes con el enfoque del estudio.

La triangulación analítica mantuvo la coherencia interna del análisis al contrastar coincidencias y divergencias entre técnicas, participantes y el contexto. Para garantizar la credibilidad, se empleó verificación cruzada de interpretaciones y revisión constante de los datos; la auditabilidad se aseguró mediante registros sistemáticos de decisiones analíticas en memos y matrices; y la saturación teórica se alcanzó cuando no emergieron nuevos códigos ni propiedades en la comparación constante de los datos. Este procedimiento consolidó un análisis amplio, transparente y fundamentado en la convergencia entre teoría, evidencia empírica y participación de la comunidad educativa.

Resultados

El estudio tuvo como propósito analizar de qué manera una propuesta educomunicativa centrada en el diálogo y la memoria histórica contribuyó a la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes. Los resultados se presentan en correspondencia con los objetivos del estudio y se articulan con hallazgos de investigaciones recientes.

Expresión de emociones e imaginarios sociales a través de estrategias educomunicativas

Los talleres educomunicativos facilitaron que los estudiantes expresaran emociones e imaginarios sociales reprimidos debido a la falta de espacios de diálogo en la escuela. A través de imágenes, videos y técnicas interactivas, emergieron relatos de miedo, tristeza, indignación y dolor asociados a experiencias de violencia, junto con deseos de paz y resiliencia, en consonancia con lo señalado por Espitia (2018) sobre el papel de las metodologías participativas en la activación de memorias afectivas.

Esta expresión emocional también fortaleció la conciencia crítica, en coherencia con la pedagogía liberadora de (Freire, 1979) y con estudios que muestran que la comunicación emocional transforma las relaciones escolares (Hernández y Trejos, 2024). En conjunto, los talleres evidenciaron que la educomunicación no solo favoreció la exteriorización de experiencias, sino también procesos de escucha, empatía y reconocimiento mutuo.

Figura 1

Registros fotográficos de algunos talleres educomunicativos

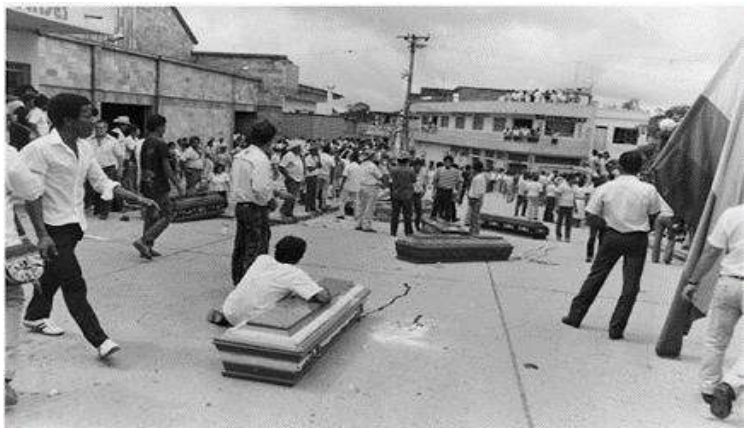


Interpretación de la memoria a través de la imagen

Uno de los momentos de trabajo de campo fue la interpretación colectiva de una fotografía histórica relacionada con la masacre que tuvo lugar el viernes 11 de noviembre de 1988 en el municipio de Segovia y en la vereda La Cruzada del municipio de Remedios. La imagen dinamizó conversaciones significativas sobre memoria, dolor y resistencia. Además, construyeron narrativas basadas en historias familiares, testimonios locales y análisis visuales propios, lo que concordó con Ramírez y Arreola (2023) quienes dicen que la imagen, "forma parte de las evidencias visuales que, a su vez, ayudan a reconstruir el pasado (memoria histórica)" (p.10). Esta actividad fortaleció la comprensión crítica y la experiencia colectiva de los estudiantes.

Figura 2

Masacre en Segovia y Remedios 1988



Fuente. (Tomado del Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014)

Algunas interpretaciones de la fotografía, en palabras de los participantes fueron: “en esta imagen se puede ver la tristeza de un pueblo por tanta masacre y pérdidas de sus familiares”; “me contaron que hubo una masacre en Segovia y hubo muchos muertos, dejaron muchos corazones rotos" (Rivera et al., 2020, p. 123). Estas apreciaciones de pérdida de vidas inocentes y ausencia de sonrisas representan un clamor por justicia; también, es una denuncia frente a la violencia indiscriminada. Estos resultados guardaron una relación parcial con Moreira Chóez (2021) quien evidenció que las narrativas visuales movilizan memorias afectivas y fomentan la reflexión ética. En el presente estudio los análisis se centraron con mayor fuerza en la empatía y el reconocimiento del dolor de las víctimas.

El blog de la memoria como escenario educomunicativo

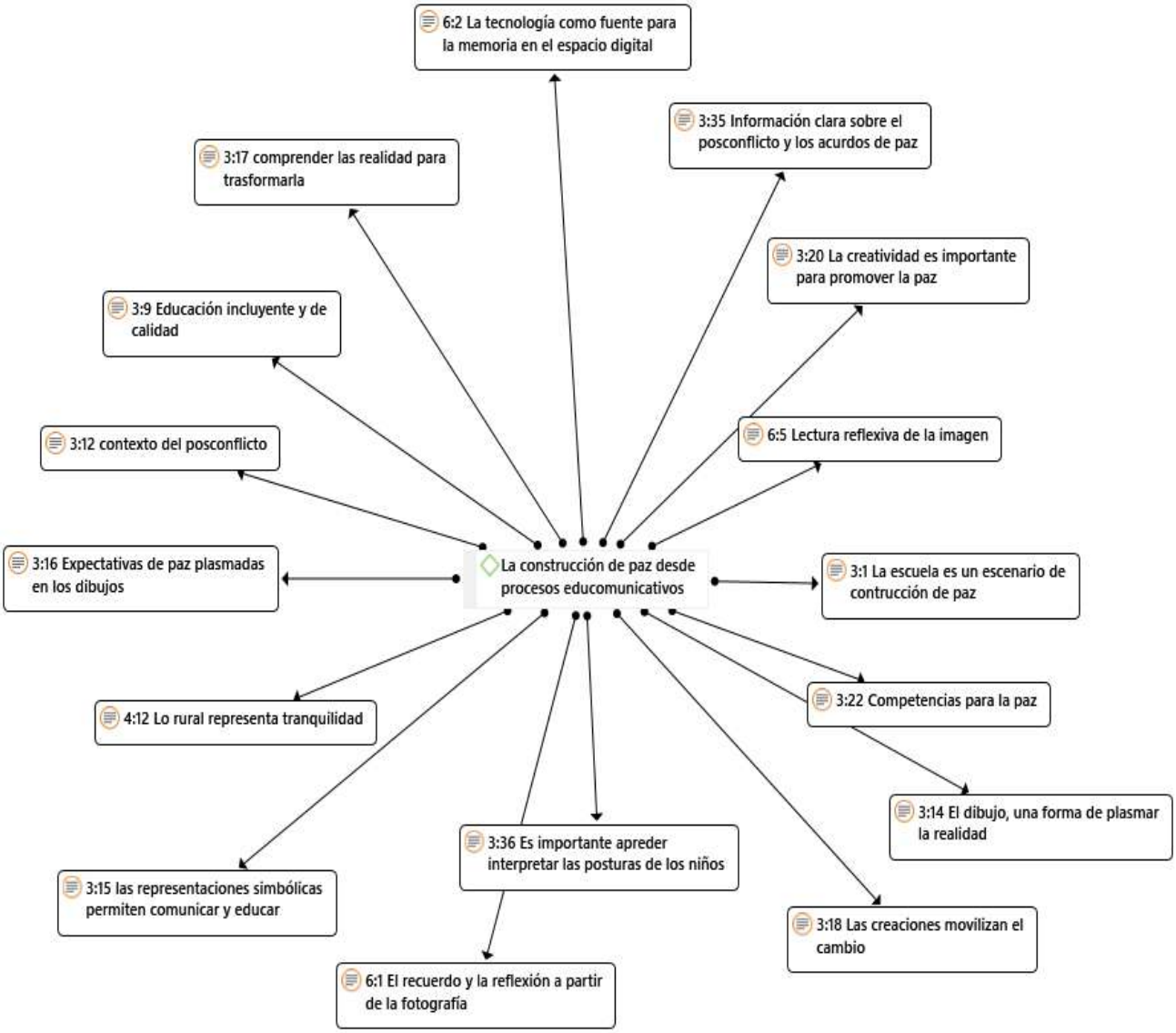
El estudio evidenció que el blog de la memoria creado en el trabajo de campo funcionó como un espacio de construcción colaborativa de narrativas digitales. Los participantes hicieron reflexiones que integraron experiencias personales y comunitarias. Esta interacción coincidió con Orozco Gómez (2022) autor que señaló que los entornos digitales fortalecen la memoria colectiva y el tejido social; lo cual se articula con Pérez Martínez (2025) quien resalta el valor de los espacios educomunicativos para desarrollar pensamiento crítico. A diferencia de estos estudios, el blog de la memoria permitió integrar directamente procesos de reflexión, memoria histórica y participación familiar, constituyéndose en una herramienta educomunicativa transformadora dentro del contexto escolar.

Resultados del análisis en Atlas.ti

El análisis de la red semántica construida en Atlas.ti con las entrevistas, las fuentes científicas y los diarios de campo, evidenció que la escuela se configuró como un escenario de construcción de paz, en el que se promovieron competencias ciudadanas, la educación incluyente y una comprensión crítica de la realidad. Las categorías memoria histórica, diálogo, cultura de paz y educomunicación mostraron fuertes conexiones entre sí.

Los datos también mostraron que la tecnología actuó como una fuente de memoria digital y un proceso dinámico de reconstrucción de la realidad, que se apoya en múltiples recursos para comprender y transformar el mundo, como lo indica (Vásquez et al., 2022). Finalmente, se resaltó que la ruralidad representa tranquilidad, no solo es un espacio físico, sino un estado de paz; idea que se alinea con Valencia et al. (2025) quienes infieren que las ilusiones, sueños e identidades de los niños, niñas y jóvenes desplazados permanecen anclados al territorio.

Figura 3
La construcción de paz desde procesos educomunicativos



Fuente. Red semántica de Atlas.ti

Voces de víctimas y resiliencia comunitaria

Se hizo visible en el estudio que los menores afectados por el desplazamiento padecieron la soledad en sus hogares, como lo manifestó una de las estudiantes entrevistadas: “Nos tocó irnos a vivir a un barrio que se llama Caicedo y nosotros nos quedamos solitos mientras que mi mamá salía a conseguir la comidita” (Rivera et al., 2020, p. 107). Estos hallazgos coincidieron con Ospina et al. (2017), quienes demostraron que los niños víctimas del conflicto experimentan transformaciones profundas en su cotidianidad. A pesar de ello, emergieron discursos de esperanza y deseos de paz.

En los testimonios de las familias se evidenció la capacidad de proponer acciones constructoras de paz, como se indica en una de las entrevistas, "sería bueno que a los muchachos los guiaran en valores para que ellos puedan salir adelante" (Rivera et al., 2020, p. 110). Esto respalda lo planteado por Contreras Garzón (2025) sobre la importancia de los valores en la formación integral. Los resultados reiteraron que es necesario comprometer al individuo con su papel como ciudadano activo, emprendedor y orientado hacia el bienestar común.

Recuperación de la memoria histórica y construcción de paz

Los participantes reconocieron hechos violentos ocurridos en el municipio y los integraron en procesos reflexivos sobre su convivencia. Este reconocimiento coincidió con Vásquez et al. (2022) quienes concibieron la memoria histórica como herramienta para comprender el pasado y proyectar futuros más pacíficos. La propuesta educomunicativa, alineada con el MEN (2015) promovió sensibilidad histórica, diálogo, toma de conciencia y fortaleció la convivencia escolar. Los resultados demostraron que la educomunicación no solo facilitó la reconstrucción de memorias, sino que también generó condiciones para transformar relaciones, fortalecer vínculos comunitarios y consolidar una cultura de paz en la institución.

Discusión

Los resultados permitieron comprender el valor del diálogo como práctica central para la construcción de paz en el contexto escolar analizado. Este hallazgo coincide con la perspectiva ética de Gadamer (como se citó en Zuluaga Trujillo, 2022) quien sostiene que el entendimiento surge de la apertura a la alteridad. Desde esta postura el estudio soporta que el diálogo no opera solo como metodología, sino como un acto político y pedagógico capaz de transformar relaciones escolares hacia dinámicas más equitativas, inclusivas, tolerantes y solidarias (Hernández y Trejos, 2024).

Al contrastar los resultados con investigaciones recientes, se observó que las tensiones escolares como dificultades de comunicación, malentendidos, ausencia de espacios para expresar emociones coinciden con lo planteado por (Vargas et al., 2022). Sin embargo, a diferencia de estudios formulados en contextos urbanos, este trabajo evidenció que las escuelas rurales requieren estrategias educomunicativas que reconozcan las especificidades del territorio y la memoria local, aspecto que ha sido aún poco explorado en el país; donde las propuestas suelen tener un énfasis urbano y digital.

Los hallazgos también convergieron con Castillo Díaz (2024) en cuanto al potencial de los espacios educomunicativos para promover participación, pero difirieron en que esta investigación integró la memoria histórica como mediadora central para comprender las experiencias de violencia. Los estudios del CNMH (2018), Ospina et al. (2018), González Mesa (2020), Ramírez Figueroa (2023) , Gómez Gómez (2024) y Orozco López (2024) aportan marcos y metodologías relevantes, pero ninguno articuló

educomunicación, herramientas digitales, memoria histórica y análisis cualitativo sistemático en un diseño de Investigación-Acción Educativa.

Finalmente, la pandemia de COVID-19 limitó algunos encuentros presenciales; no obstante, favoreció el uso de tecnologías como mediadoras de procesos educomunicativos y reforzó la importancia de metodologías flexibles adaptables a contextos de crisis.

En suma, el diálogo mediado por estrategias educomunicativas y articulado con la memoria histórica fortaleció las relaciones interpersonales, promovió la empatía y consolidó avances significativos hacia una cultura de paz. Estos resultados convergieron con lo planteado por Vanegas García et al. (2020) quienes concibieron la pedagogía como acto de resistencia y como camino para reconstruir una humanidad basada en la dignidad, la libertad y la convivencia armoniosa.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que el diálogo se constituye en un eje articulador para transformar las dinámicas de convivencia en instituciones educativas ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado y la desatención estatal. Su aplicación favoreció la apertura hacia la escucha, el reconocimiento de la diferencia y la construcción colectiva de significados, aspectos fundamentales para fortalecer prácticas orientadas a la paz.

El análisis evidenció que la memoria histórica opera como un recurso pedagógico que posibilita la resignificación de experiencias vinculadas a la violencia y la comprensión de sus efectos en la vida escolar. Su integración en la propuesta educomunicativa facilitó la emergencia de reflexiones profundas, el reconocimiento de identidades y la consolidación de narrativas que aportaron a la reconstrucción del tejido social.

Los resultados mostraron que las estrategias educomunicativas implementadas promovieron la participación activa de la comunidad educativa y ampliaron los espacios para la expresión emocional, el diálogo y la cooperación. Estas acciones contribuyeron al fortalecimiento de relaciones más equitativas y al desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas al bienestar colectivo.

La articulación entre memoria histórica, educomunicación y diálogo permitió generar transformaciones significativas en la convivencia escolar. Este enfoque constituyó una ruta pertinente para promover la cultura de paz en contextos donde persisten huellas del conflicto armado y condiciones estructurales de vulnerabilidad.

Finalmente, el estudio reafirmó la importancia de diseñar propuestas educativas contextualizadas que reconozcan las realidades territoriales, incorporen la voz de los actores escolares y promuevan procesos formativos que contribuyan a la reflexión crítica, la participación democrática y la construcción de ambientes escolares protectores y pacíficos.

Referencias

Alcaldía de Remedios. (2024). Plan de Desarrollo Municipal 2024 - 2027. www.remedios-antioquia.gov.co

Aponte Grisales, C. Y. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 999–1009. http://cambiosypermanencias.com/grupoinvestigacion/perfil.html

Avendaño Mesa, E. (2025). Incidencia del Grupo Motor en la Construcción de Paz en el Municipio de Remedios Antioquia. https://repositorio.cun.edu.co/handle/cun/8459

Carracedo, M., Sánchez, D., & Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *An Facultad Med*, 4(2), 16–21. https://www.fmed.edu.uy/sites/default/files/cetica/inf_proyectos/Modelo%20de%20Consentimiento%20Infromado%20en%20Investigaci%C3%B3npara%20el%20CEI.pdf

Carrasco Jeldres, K., & Lazzaro Salazar, M. (2024). Tres fases de reflexión ética en la investigación educativa: Una experiencia desde la investigación en memoria y derechos humanos. Revista Electronica Educare, 28(3), 1–21. https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18567

Castillo Díaz, T. (2024). Educomunicación Para La Paz: Diseño De Productos Comunicativos Digitales Para La Difusión De Dos Experiencias Pedagógicas Recopiladas En El Marco Del Proyecto 'La Cátedra De Paz Como Estrategia De Formación Humana. https://hdl.handle.net/10614/15947

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia*. 1–112. https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf?utm_source=chatgpt.com

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Reflexiones-y-experiencias_11112021.pdf

Contreras Garzón, L. C. (2025). La cátedra de paz: Construcciones teóricas intersubjetivas para su implementación en instituciones educativas. *Episteme Koinonia*, 8(14), 173–195. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i14.4428

Corral, Ó. N. (2024). Tristes guerras. Distopía y empatía en el turismo de memoria traumática. *Investigaciones Turisticas*, 27, 224–242. https://doi.org/10.14198/INTURI.24963

Cruz Quevedo, J. (2008). Fidelidad de una intervención educativa: el papel de los facilitadores. 60–67. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FidelidadDeUnaIntervencionEducativa-3258614.pdf

Espitia Diego. (2018). La educomunicación en la inclusión educativa de escolares en situación de desplazamiento: desafío del comunicador y del docente. 1–43. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/21439

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García Chacón, B. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf

Gómez Gómez, A. (2024). Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica. Estado de la cuestión. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, 23–43. https://doi.org/span>http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.12

González Mesa, P. A. (2020). Historias digitales: fomentando prácticas de alfabetización en estudiantes de nivel A1. *HOW Journal*, 27, 83–104. https://doi.org/https://doi.org/10.19183/how.27.1.505

Gutiérrez Sánchez, G. C. (2024). Didáctica no parametral y conciencia histórica, dos dimensiones para pensar la educación rural. https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/5e1766ef-29bc-4236-b776-67fe1da44d89

Hernández Pescador, D. A. & T. C. C. V. (2024). Miradas Plurales: niños y niñas en la diversidad rural. https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/333f8973-83f5-4b01-aa6e-23c8031ab723/content

Herrera Prada, D. S. (2024). Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz del municipio de Fundación-Magdalena. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 1–19. https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13199

Histórica, C. N. de M. (2014). Silenciar la democracia. Las masacres de Remedios y Segovia, 1982-1997. 1–1633. https://centrodememoriahistorica.gov.co/silenciar-la-democracia-las-masacres-de-remedios-y-segovia/

Infante-Malachias, M. E., & Araya-Crisóstomo, S. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. Educar Em Revista, 39. https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371

Madrigal, R. (2021). entrevista en la investigación narrativa. Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 6(1), 1–15. https://doi.org/10.48162/rev.36.010

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto1038 de 2015. Cátedra de la Paz. 1–4. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382203:Decreto-1038-de-mayo-25-de-2015

Monroy, A. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria. Encuentros, Universidad Autónoma Del Caribe, 19-02 de julio-dic., 74–90. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707

Moreira Chóez, J. S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. 6, 847–859.

Ojeda Echeverria, N. A. y L. A. L. (2017). Implementación de estrategias de educomunicación para la carrera de comunicación social. 1, 1–4. http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach

Orozco Gómez, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199

Orozco López, J. A. (2024). Diseño de una propuesta de caja de herramientas comunicativas que promuevan la preservación de la memoria histórica en la Escuela de la vereda La Mesa de Ortega, del municipio de Ortega - Tolima, en relación con los hechos de conflicto armado que afectaron la región entre los años 2000 y 2004. 1–182. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65132

Ospina-Ramírez, D. A., López-GonzáLez, S., Burgos-Laitón, S. B., & Madera-Ruiz, J. A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943–960. https://doi.org/10.11600/1692715x.16220

Panimboza Perero, B. I. (2024). La educomunicación y los contenidos Multimedia. Caso Visión Mágica. https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d9af2958-09af-48f2-8704-423bbe35d358/content

Pérez Martínez, J. E. (2025). Creación de contenidos para un entorno web sobre memoria mediática IX. 1–13. https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/03ba0a5d-ce32-47dc-9415-ef1cc6be64ca/content

Pinilla, E. R. (2017). Memoria, arte y duelo: el caso del Salón del Nunca Más de Granada (Antioquia, Colombia). HiSTOReLo, 9(18), 313–343. https://doi.org/10.15446/historelo.v9n18.59106

Presidencia de la República. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. 1–310.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf

Puebla Martínez, B. B. E. V. S. R. S. O. J. (2022). Análisis crítico de la experiencia profesional como "observación participante" en la investigación cualitativa de la comunicación (Fragua, Ed.; 1st ed.). https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/45b60bf2-609d-4557-922e-e0468a1c54c7/content#page=118

Ramírez Aceves, M. M. C., & Arreola Huerta, A. P. (2023). La fotografía como memoria histórica y la importancia de su rescate. Revista Interamericana de Bibliotecologia, 46(2), 1–11. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n2e345544

Ramírez Figueroa, L. A. (2023). Habilidades del siglo XXI y educación Steam: Análisis cualitativo de las estrategias didácticas del programa ruta Steam en instituciones educativas de Colombia con el apoyo de Atlas.ti. 1–178. https://sired.udenar.edu.co/15848/1/2023307.pdf

Rivera González, W. T. M. V. y L. M. H. (2020). Reconstruir la paz en la escuela mediante la recuperación de la memoria histórica desde una perspectiva educomunicativa. http://hdl.handle.net/10495/17289

Toro Osorio, K., De Armas, T. A., Romero Zúñiga, C., Toro Osorio, K., De Armas, T. A., & Romero Zúñiga, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 47(1), 355–370. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355

Universidad Nacional de Colombia. (2002). Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva psicosocial. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3078

Valencia Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A., & Ospina Alvarado, M. C. (2025). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2). https://doi.org/10.11600/1692715x.13234251114

Vanegas Garcia, J. H., Echavarría Grajales, C. V., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. Educación y Educadores, 23(1), 9–28. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1

Vargas Suarez, A. R., Zapata Váquiro, J. M., Porras Rocha, J. M., & Sánchez Rodríguez, P. M. (2022). El Lugar de la Memoria en la Escuela Rural Experiencias desde Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito. https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12209/17796

Vásquez, A. (2022). Los usos de las TIC y la educomunicación en las propuestas que buscan la construcción de paz. *Aletheia*, 14 N° 2, 1–32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9522990

Vera Sagredo, A., & Jara Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. https://repositorio.ucsc.cl/server/api/core/bitstreams/e779f7e9-c216-4f38-a0e1-fac89038dec4/content

Virtudes Pérez Jover, M. (2021). Grupos de discusión y grupos focales. http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00

Zuluaga Trujillo, G. A. (2022). Acciones de educación en emergencia para el conflicto armado y la pandemia, caso: San José del Guaviare 2002 – 2021. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 24(38), 155–179. https://doi.org/10.19053/01227238.14804

Declaración de Autoría

Conceptualización: Adriana Yaneth Londoño Londoño y Verónica Marcela Tobón Múnera; **Investigación**: Adriana Yaneth Londoño Londoño y Verónica Marcela Tobón Múnera; **Metodología**: Adriana Yaneth Londoño Londoño y Verónica Marcela Tobón Múnera; **Redacción – Borrador orogianal**: Adriana Yaneth Londoño Londoño y Verónica Marcela Tobón Múnera; **Redacción – revisión**

y edición: Adriana Yaneth Londoño Londoño y Verónica Marcela Tobón Múnera; **Autor de correspondencia:** Verónica Marcela Tobón Múnera.

Conflicto de interés

Las autoras de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 284 - 296
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Posicionamiento del autor en el género columna de opinión: el caso de los modalizadores discursivos

Author positioning in the opinion column genre: the case of discursive modalizers

Positionnement de l'auteur dans le genre de la chronique d'opinion : le cas des modalisateurs discursifs

Posicionamento do autor no gênero coluna de opinião: o caso dos modalizadores discursivos

Maritza Almendas Bravo
Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Español, Panamá
almendas66@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-4434-1632

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11297

Recibido: 15/01/2026 **Aceptado:** 24/03/2026

RESUMEN

En los estudios de análisis del discurso existe un gran interés por determinar cómo los escritores construyen su propia voz en los textos. En tal sentido, el objetivo de esta investigación es describir el grado de posicionamiento de los escritores frente a sus textos y de su compromiso ante los hechos expresados y cómo logran hacerlo visible por medio de diversos recursos lingüísticos y discursivos a partir del estudio de un corpus compuesto por cinco columnas de opinión del diario *La Estrella de Panamá* del 8 de agosto del 2024. Como basamento teórico son relevantes para el estudio la teoría de la enunciación de Benveniste (1970) y los aportes de Hyland (2005) y Castelló et al (2011). Esta investigación de corte cualitativo parte de la identificación de las unidades lingüísticas en su contexto para establecer su función como recurso modalizador según los postulados de Hyland (2005), a saber: mitigadores y enfatizadores. Los resultados evidencian la presencia de una variedad de recursos modalizadores, con lo cual se corrobora la idea de que la voz del enunciador se refleja en el discurso cuando se hace cargo y se compromete con las ideas expresadas.

Palabras clave: posicionamiento del autor, recursos modalizadores – mitigadores y enfatizadores-, teoría de la enunciación, metadiscurso

ABSTRACT

In discourse analysis studies, there is great interest in determining how writers construct their own voice in their texts. In this sense, the objective of this research is to describe the degree of positioning of writers in their texts and their commitment to the facts expressed, as well as how they manage to make this visible through various linguistic and discursive resources. This research is based on the study of a corpus composed of five opinion columns from the newspaper La Estrella de Panamá, published on August 8, 2024. Benveniste's (1970) theory of enunciation and the contributions of Hyland (2005) and Castelló et al. (2011) are relevant theoretical foundations for this study. This qualitative research begins by identifying linguistic units in their context to establish their function as modalizing resources according to Hyland's (2005) postulates: mitigators and emphasizers. The results show the presence of a variety of modalizing resources, which corroborates the idea that the speaker's voice is reflected in the discourse when they take ownership of and engage with the ideas expressed.

Keywords: author positioning, modalizing resources (mitigating and emphasizing), enunciation theory, metadiscourse

RÉSUMÉ

Dans les études d'analyse du discours, il existe un grand intérêt à déterminer comment les auteurs construisent leur propre voix dans les textes. En ce sens, l'objectif de cette recherche est de décrire le degré de positionnement des auteurs face à leurs textes et de leur engagement à l'égard des faits exprimés, ainsi que la manière dont ils parviennent à le rendre visible au moyen de diverses ressources linguistiques et discursives, à partir de l'étude d'un corpus composé de cinq chroniques d'opinion du journal La Estrella de Panamá du 8 août 2024. Comme fondement théorique, la théorie de l'énonciation de Benveniste (1970) ainsi que les apports de Hyland (2005) et de Castelló et al. (2011) sont pertinents pour l'étude. Cette recherche de nature qualitative part de l'identification des unités linguistiques dans leur contexte afin d'établir leur fonction comme ressource modaliseur selon les postulats de Hyland (2005), à savoir : les atténuateurs et les renforçateurs. Les résultats mettent en évidence la présence d'une variété de ressources modaliseurs, ce qui corrobore l'idée selon laquelle la voix de l'énonciateur se reflète dans le discours lorsqu'il assume et s'engage vis-à-vis des idées exprimées.

Mots-clés : positionnement de l'auteur, ressources modaliseurs – atténuateurs et renforçateurs –, théorie de l'énonciation, métadiscours

RESUMO

Nos estudos de análise do discurso existe um grande interesse em determinar como os escritores constroem sua própria voz nos textos. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é descrever o grau de posicionamento dos escritores diante de seus textos e de seu compromisso com os fatos expressos, bem como a forma

como conseguem torná-lo visível por meio de diversos recursos linguísticos e discursivos, a partir do estudo de um corpus composto por cinco colunas de opinião do jornal La Estrella de Panamá, de 8 de agosto de 2024. Como base teórica, são relevantes para o estudo a teoria da enunciação de Benveniste (1970) e as contribuições de Hyland (2005) e Castelló et al. (2011). Esta pesquisa de cunho qualitativo parte da identificação das unidades linguísticas em seu contexto para estabelecer sua função como recurso modalizador segundo os postulados de Hyland (2005), a saber: atenuadores e enfatizadores. Os resultados evidenciam a presença de uma variedade de recursos modalizadores, o que corrobora a ideia de que a voz do enunciador se reflete no discurso quando ele assume e se compromete com as ideias expressas.

Palavras-chave: posicionamento do autor, recursos modalizadores – atenuadores e enfatizadores –, teoria da enunciação, metadiscurso

Introducción

En la actualidad existe un interés especial por describir cómo los escritores construyen su propia voz en los textos. Numerosos estudios evidencian el uso, por parte de los autores, de determinados recursos lingüísticos, discursivos y retóricos en sus escritos, lo que permite a los investigadores determinar el posicionamiento de los escritores y valorar el grado de compromiso o de alejamiento que ellos asumen ante el discurso. En este sentido, este proyecto de investigación pretende realizar una mirada exhaustiva a cinco columnas de opinión del diario La Estrella de Panamá para determinar el grado de posicionamiento de los columnistas frente a sus escritos, en este caso en particular mediante el uso de los modalizadores –mitigadores y enfatizadores-, unidades lingüísticas y discursivas que evidencian la valoración del autor sobre su propio discurso. Este estudio se adscribe a la línea de investigación de análisis del discurso.

En cuanto a la unificación de qué criterios o indicadores son los apropiados para determinar la voz de los escritores y su presencia en los textos, Castelló y su equipo de investigadores hacen referencia a tres perspectivas que intentan dar luces sobre el posicionamiento, perspectivas que "se corresponden con determinados enfoques teóricos y opciones metodológicas" (2011, p. 3).

En términos generales, según estos investigadores, el primer enfoque surge de la lingüística, específicamente de la pragmática y de los estudios de la gramática textual (se enfoca en estudiar los recursos lingüísticos y discursivos que usan los escritores para posicionarse en sus textos); el segundo germina a partir de la psicolingüística y la literacidad crítica (relaciona la voz con la intertextualidad); y el tercero surge de la psicología (vincula el estudio de la voz a la perspectiva sociocultural y al desarrollo de la conciencia). En conclusión, comentan los autores, "desde el punto de vista conceptual entendemos que la 'voz' de un escritor es a la vez individual y social y, dado que su manifestación varía, puede considerarse siempre situada cultural e históricamente". (Castelló et al, 2011, p.3-7).

En este proyecto de investigación se trabajará con el primer enfoque con especial interés en el uso de los modalizadores como objeto de estudio a partir de un corpus de cinco columnas de opinión de un diario de la localidad. Dado que en este género los escritores tienen como propósito dar a conocer sus

puntos de vista en relación con determinados temas de interés para la población, el estudio pretende enfocarse en el posicionamiento que los columnistas reflejan en sus propios escritos de forma tal que ello permita evaluar el grado de compromiso de los autores ante los hechos expresados y cómo logran hacerlo visible por medio de diversos recursos lingüísticos y discursivos. De esta manera, el estudio pretende responder la siguiente pregunta: ¿qué recursos modalizadores utilizan los escritores de las columnas de opinión para posicionarse en el texto? A partir de ello, el objetivo de la investigación es describir cómo se posicionan los escritores en las columnas de opinión mediante el uso de modalizadores discursivos.

El género *columna de opinión* es escrito por personas expertas por cuanto sus escritos son frecuentes y, ante todo, buscan sugestionar a los lectores sobre la veracidad de los hechos que ellos asumen como verdaderos por medio de diversos recursos lingüísticos, discursivos y retóricos. Sobre los lectores, por tratarse de un diario de mucha historia y de experiencia, la credibilidad y la confianza en sus publicaciones es bastante alta. En tal sentido, el estudio se justifica dado que la finalidad de una columna de opinión es exponer el punto de vista de un autor sobre un determinado tema de interés nacional o internacional a partir de una serie de argumentos mediante los cuales reflejan su propia voz y el grado de compromiso ante los hechos planteados, por lo cual como analista del discurso se considera de gran relevancia examinar cómo se posicionan estos escritores en sus discursos y qué tipo de recursos modalizadores utilizan para dejar sus huellas y exteriorizar su postura.

El presente trabajo comprende cinco apartados, a saber: una breve introducción del tema; el marco teórico en el cual se fundamenta el estudio; el marco metodológico que plantea las características del proyecto, el corpus y el método utilizado para recabar los datos del informe; los resultados y su correspondiente análisis; y las conclusiones.

Estado de la cuestión

El análisis del discurso es una práctica de gran relevancia en todas las disciplinas dado que en la actualidad existe un especial interés por la construcción del discurso y por la relación activa entre el locutor y su destinatario; además, desde el surgimiento de las comunidades disciplinares y de la preocupación por la escritura académica, los estudios del discurso se han abocado al análisis de la organización retórica de la diversidad de géneros discursivos que se producen en los distintos ámbitos como prácticas sociales, situadas y necesarias para el intercambio comunicativo; así como por sus formas de realización. Sobre el particular, se comprende que a los estudiosos del discurso les interesa estudiar tanto el discurso como unidad de comunicación como los sujetos que intervienen en el proceso de producción y sus prácticas (sociales, culturales, académicas, políticas…).

De acuerdo con los analistas del discurso, tres perspectivas se pueden destacar sobre este concepto: a) una aproximación formalista (intra-discursiva) que ve al discurso como fuente de sí mismo, sea que se trate de frases o enunciados, o de relatos; b) una perspectiva enunciativa (Benveniste, Jakobson) considera al discurso como parte de un modelo de comunicación. Estos autores buscaban desentrañar cómo se inscribe el sujeto hablante en los enunciados que emite; y c) la perspectiva materialista del discurso de Pecheux y Robin, entiende al discurso como una práctica social vinculada a sus condiciones sociales de

producción, y a su marco de producción institucional, ideológica cultural e histórico-coyuntural. (Karam, 2005, p. 4)

En esta investigación interesa la perspectiva enunciativa en torno al género *columna de opinión*. Cabe destacar algunos estudios que se suscriben a esta línea de investigación por cuanto se han propuesto analizar la relación entre el sujeto enunciador frente a los enunciados que produce, sobre todo atendiendo a las huellas o marcas lingüísticas que utilizan y que forman parte del metadiscurso en sus producciones escritas. Entre estos trabajos de investigación, destaca el estudio de Emma Dafouz Milne (2003) titulado *Regreso al metadiscurso: estudio de la persuasión en el discurso profesional*, en el cual analiza y contrasta el papel del metadiscurso en dos periódicos de gran audiencia. Su objetivo principal es determinar cómo los escritores organizan sus textos, guían a los lectores y construyen una relación con estos. Por su parte, Amelia Torres en su investigación *La evidencialidad y la modalidad textual en el discurso científico-técnico: implicaciones didácticas,* se enfoca en el estudio de la evidencialidad y de la modalidad epistémica en el marco del discurso científico técnico desde la perspectiva de la lingüística y de la estilística textual; en este trabajo la autora hace referencia a dos tipos de modalidad: una subjetiva y otra objetiva. Ramón González de la Universidad de Vallalodid en su trabajo *Modalizadores de sinceridad, cooperación y estrategias comunicativas* presta atención a un conjunto de expresiones adverbiales que funcionan como modalizadores enunciativos tanto sobre la actitud de sinceridad del hablante como del oyente.

Respecto al estudio de modalizadores en columnas de opinión, la bibliografía consultada se enfoca en el análisis de los modalizadores de opinión o de puntos de vista como reforzadores o atenuadores de la fuerza argumentativa. En el 2011 la lingüista Francisca Suau Jiménez de la Universidad de Valencia realizó una investigación titulada *El metadiscurso interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos, con el fin de* examinar un corpus inglés/español constituido por los subgéneros periodísticos noticia y opinión del campo económico empresarial, con objeto de extraer sus diferencias respecto al metadiscurso interpersonal. Destacan del 2022 los trabajos de investigación titulados *La rentabilidad argumentativa de los modalizadores de opinión* de Marina González y el estudio *El lenguaje incisivo: debate mediático en la prensa de opinión de habla hispana* de Maravillas Sánchez, en esta investigación la autora intenta averiguar la actitud e ideologías subyacentes del autor mediante mecanismos modalizadores y otros procesos.

Teoría de la enunciación

La teoría de la enunciación fue desarrollada por Émile Benveniste entre los años 1966-1974. Para este autor, la enunciación es "un acto de apropiación de la lengua", en el cual existe una interrelación entre el sistema y el proceso comunicativo. Esto implica que los signos adquieren significación solo cuando el hablante hace uso de ellos en un determinado evento comunicativo. En tal sentido, el autor se propone definir la enunciación a partir de su realización formal.

Benveniste es el primero que presta atención a la persona gramatical y establece diferencias entre la primera y segunda persona, en relación con la tercera, argumentando que en las dos primeras siempre

habrá personas implicadas, mientras que la tercera no aparece en el acto comunicativo, de allí que a esta última la llamó "la no persona". Son estas premisas los primeros referentes que se conocen sobre la relación entre los signos lingüísticos y la enunciación. "El análisis de los pronombres personales será de suma importancia para determinar la posición que el enunciador quiere ocupar en relación con sus destinatarios en el discurso" (Puig, L. 1979, p.43).

En adelante, la teoría de la enunciación se ha convertido en un referente obligatorio en los estudios de análisis del discurso, dado que en las investigaciones sobre la enunciación se busca determinar las diferentes huellas que el enunciador deja en su discurso mediante el estudio de un determinado número de formas lingüísticas (gramaticales y semánticas). La categorización de estas formas lingüísticas en relación con la enunciación es una tarea que se mantiene vigente.

D. Maingueneau estableció unos principios atendiendo a las marcas enunciativas de los discursos, a saber: distancia respecto al grado en que el enunciador asume su enunciado; transparencia, se atribuye este principio al discurso en que el enunciador se identifica con el destinatario; opacidad, el enunciador es único (ej: la poesía lírica); tensión, se refiere a la relación que se establece entre el enunciador y su destinatario (citado por Puig, 1979, p. 64).

Voz discursiva/ posicionamiento del autor

En palabras de la lingüista María Cecilia Pereira un discurso posee un carácter dialógico e interactivo dado que supone una apertura a múltiples relaciones con otros discursos y un interlocutor -real o virtual- e integra otras voces coincidentes o divergentes respecto de la del enunciador.

El sujeto enunciador se enfrenta a dos opciones: el discurso objetivo, que intenta borrar toda huella del enunciador individual, y el discurso subjetivo, en el que el enunciador asume explícitamente su opinión y se reconoce implícitamente como fuente evaluativa de la información.

La comunidad científica debate en la actualidad sobre la objetividad versus la subjetividad que subyace en los textos. Para algunos autores, el discurso científico es objetivo e impersonal, caracterizado por un distanciamiento del autor frente a los hechos planteados dadas sus características neutras y transparentes. Según Paulina Meza y otros autores, "estas definiciones y caracterizaciones generales resultan insuficientes e imprecisas, puesto que no permiten dar cuenta de que escribir y publicar es siempre un acto estratégico y persuasivo" (2016, p.4). Sobre este particular, aunque la autora hace referencia al texto científico, el hecho de que escribir sea un acto estratégico y persuasivo, son condiciones que se extrapolan a cualquier tipo de discurso por cuanto la línea que separa la objetividad de la subjetividad depende, a mi parecer, del enunciador - ente responsable del discurso- y del género.

La subjetividad se refiere a las experiencias conscientes de los sujetos (opiniones, creencias y saberes), de ahí que la voz discursiva adquiere matices especiales propios de la apreciación y la valoración de las ideas que se manifiestan y todo ello se plasma en el escrito mediante el uso de formas lingüísticas

modalizadoras, metadiscursivas. Por lo tanto, el posicionamiento del enunciador se refleja en el discurso cuando se hace cargo y se compromete con las ideas que expresa en su texto.

Desde el punto de vista conceptual, manifiestan Castelló y su equipo de investigadores:

> la 'voz' de un escritor es a la vez individual y social, y puede considerarse siempre situada cultural e históricamente. En términos de proceso, las características de la voz se traducen en el uso intencional de determinados recursos discursivos, en el diálogo y las relaciones intertextuales que el escritor establece con otros textos, y en las formas de organización de la información que otorgan una u otra estructura a los textos. (2011, p. 9)

El metadiscurso

El metadiscurso es un concepto introducido por Vande Kopple (1985) y Crismore et alii (1993), quienes lo definen como "el material lingüístico, hablado o escrito, que no añade nada desde el punto de vista proposicional o de contenido, pero ayuda al receptor del texto a organizar, interpretar y evaluar la información dada" (citado por Suau, 2011, p.249). Esta autora hace referencia a un modelo metadiscursivo propuesto por Hyland (1998, 2004) y Tse (2004), el cual propone dos variantes del metadiscurso: el textual, con marcadores como las conjunciones, etc., y el interpersonal, con mitigadores (elementos apelativos o fáticos, verbos epistémicos y modales, preguntas retóricas y adjetivos y adverbios) que ahondan en la relación que establece el autor con el lector.

La noción de *metadiscurso,* también conocida como "discurso sobre el discurso" engloba un conjunto de procedimientos empleados para organizar un texto de manera explícita y señalar actitudes del emisor respecto del material y de la audiencia. (Bonnet y González, 2016, p. 3)

Estos estudios tienen en común el análisis de elementos lingüísticos que contribuyen a expresar funciones discursivas tales como la modalización, la mitigación, la evaluación, la persuasión, la evidencialidad, la valoración, etc., pero no contienen significado proposicional. Por medio de estos elementos metadiscursivos, "el enunciador intenta ejercer influencia en la recepción del contenido proposicional de su texto, por ejemplo, a través de los grados de intimidad, distancia e implicación del lector que el autor establece en su texto" (Bonnet y González, 2016, p. 4).

Modalizadores del discurso

La bibliografía sobre los modalizadores del discurso es amplia. Diferentes autores han ofrecido un marco teórico y una categorización en torno al tema (Koople, 1985, 2022; Crismore y otros (1993); Halliday, 1994; Hyland (1998, 2005); Dafouz Milne (2022, 2006), tomando como referencia clasificaciones aportadas por otros investigadores, de forma que se puede considerar una tarea vigente el hecho de contar con una categorización estable, sobre todo dada la gran cantidad de expresiones lingüísticas que eligen los escritores para evidenciar su actitud o punto de vista frente al tema tratado. Las categorizaciones consultadas en la bibliografía hacen referencia a un metadiscurso textual,

interpretativo e interpersonal. En este último grupo se encuentran los modalizadores discursivos y otras categorías, que muestran la relación entre autor-lector-texto.

Bonnet y González resume los principales recursos postulados por Hyland (1998) a saber: modalizadores, marcadores de actitud, marcadores relacionales y marcadores personales.

Los modalizadores tienden a atenuar o acentuar el posicionamiento del enunciador respecto de lo enunciado, por lo que podemos hacer una distinción entre mitigadores y enfatizadores. Los primeros indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada; la información se presenta como una opinión más que como un hecho. Los enfatizadores, por su parte, marcan el grado de compromiso con la información y destacan la fuerza proposicional del discurso. En segundo lugar, los marcadores de actitud señalan la actitud afectiva del autor, el acuerdo, la importancia, la obligación, etc. Estas actitudes suelen ser señaladas fundamentalmente por adverbios y adjetivos valorativos, verbos de actitud y marcas tipográficas, como subrayados y negritas. En tercer lugar, los marcadores relacionales están en general dirigidos al lector y son una invitación a participar en el discurso. Por último, los marcadores de persona permiten que los autores presenten sus ideas o perspectivas a través, fundamentalmente, del uso de la primera persona del singular. (2016, p.5)

Posteriormente, Hyland (2005) propone un modelo denominado *interpersonal*, que incluye dos dimensiones: a) la interactiva, que permite al autor organizar su discurso, y (b) la interaccional, mediante la cual se expresa la voz del autor, su evaluación y grado de compromiso frente al contenido textual y a su audiencia. En esta última categoría Hyland incluye los matizadores del discurso, los enfatizadores, los marcadores de actitud, de autorreferencia y, por último, los de compromiso. (Alexopoulou y Salapata 2015, p.7)

En esta investigación se trabajará con el metadiscurso interpersonal, específicamente con las unidades de análisis establecidas por Hyland: mitigadores, enfatizadores.

Contexto del desarrollo de la investigación

La columna es un género de opinión que circula semanalmente en un diario o revista, en este caso en particular en el diario *La Estrella de Panamá*. Su propósito es ofrecer una opinión o un punto de vista acerca de algún tema de actualidad, punto de vista que no necesariamente coincide con la opinión del medio adscrito. Generalmente, los autores de estas columnas son profesionales y reflejan un conocimiento amplio sobre el tema tratado, producto de un proceso investigativo profundo. Este género tiene un alto poder persuasivo. Se trata de un texto argumentativo, por lo cual entre sus movidas cuenta con una tesis o tema central, argumentos y cierre o conclusión. Respecto al diario *La Estrella de Panamá*, este fue fundado en 1849; es el tercer diario más antiguo del continente, de manera que goza de prestigio y de una larga tradición en el contexto panameño. El periódico donde se publica la columna se transmite a través de medios digitales e impresos. Es accesible a toda la población; no obstante, la columna, por tratar asuntos de trascendencia, va dirigida a un público adulto con conocimientos de los temas tratados. Dadas las dos formas en que es publicado el diario, todas las secciones pueden ser consultadas en cualquier momento.

Materiales y Métodos

Esta investigación corresponde a un estudio de índole cualitativa dado que pretende explorar y describir la relación entre el autor y su compromiso frente a los hechos que anuncia a partir de la identificación de las unidades lingüísticas elegidas como objeto de estudio, por lo cual ha de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué recursos modalizadores utilizan los escritores de las columnas de opinión para posicionarse en el texto? Para responder esta pregunta el estudio se propone describir cómo se posicionan los escritores en las columnas de opinión mediante el uso de modalizadores discursivos.

Muestra de estudio

La muestra está conformada por cinco columnas de opinión del diario panameño *La estrella de Panamá*, del 8 de agosto de 2023. Todas escritas por profesionales de diversos campos y cuyos ejes temáticos son motivos de debate nacional e internacional. Los textos corresponden a dos o tres cuartillas en cuanto a su extensión.

- Texto 1. *Las secuelas de la covid-19 todavía nos agobian*
- Texto 2. *Decodificando valores: inmigración*
- Texto 3. *Femicidio-suicidio y dominación masculina*
- Texto 4. *Las redes sociales matan y salvan vidas*
- Texto 5. *Ineficiencia estatal, otra forma de corrupción*

Criterios de selección de los textos

- Extraídos de un diario de la localidad
- Escritores expertos
- Temas de interés nacional
- Extensión: dos o tres cuartillas
- Escritos en español

Procedimientos metodológicos

Unidad de análisis

En esta investigación se trabajará con el metadiscurso interpersonal, específicamente con dos de las unidades de análisis establecidas por Hyland correspondientes al grupo de los modalizadores del discurso: mitigadores y enfatizadores.

a) Los modalizadores tienden a atenuar o acentuar el posicionamiento del enunciador respecto de lo enunciado (mitigadores y enfatizadores).

a1) Los mitigadores indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada; la información se presenta como una opinión más que como un hecho (puede que, posiblemente, quizá).

a2) Los enfatizadores marcan el grado de compromiso con la información y destacan la fuerza proposicional del discurso (en efecto, por supuesto, está claro que).

Procedimientos de análisis

- Selección del corpus.
- Identificación de las unidades lingüísticas y discursivas que se usan como modalizadores.
- Análisis de cada manifestación lingüística y discursiva en su contexto para establecer su función como recurso modalizador.
- Clasificación de cada elemento modalizador según corresponda con el nivel de posicionamiento de los escritores en sus textos.

Resultados

La presencia de los modalizadores – mitigadores y enfatizadores- se observó en los cinco textos. A continuación, se muestran en las tablas los resultados.

Tabla 1
Modalizadores utilizados en los textos

Texto	Modalizadores mitigadores	Modalizadores enfatizadores
1	Sería, supuestos, llegarían, parecieron, parecían	sin duda, hay que reconocerlo, sin que siquiera, es cierto
2	puede, reduciría, quizás, podrá,	obviamente, es verdad, creo
3	puede, posiblemente	indudablemente

4	pueden, suelen	tenemos que ser, definitivamente, hay que tener, evidentemente
5	beneficiarían, mejoraría, recolectarían, transportarían, y dispondrían	como dije en un artículo mío, así de claro, la realidad es que, hay que reconocer

Elaboración propia

Discusión

Los resultados revelan la presencia de unidades lingüísticas modalizadoras en las cinco columnas de opinión, cuya finalidad es posicionar al autor frente a los hechos enunciados destacando, por una parte, un distanciamiento por medio del uso de los mitigadores, y por otra, la responsabilidad y el compromiso de las ideas expresadas con énfasis y certeza de lo dicho, ello mediante el uso de los enfatizadores. Cabe destacar como elemento matizador el verbo modal *poder* en forma perifrástica, que fue utilizado en todos los textos; igualmente los verbos en forma condicional y la presencia de los adverbios *quizás y posiblemente*. Por otro lado, en cuanto a las unidades enfatizadoras, se notó mayor presencia de categorías lingüísticas diversas, entre ellas, adverbios terminados en mente (obviamente, indudablemente), formas perifrásticas (hay que reconocerlo, hay que tener…), locuciones adverbiales (sin duda), formas epistémicas (es cierto que… es verdad…), la primera persona gramatical (como dije en un artículo mío…). Todo ello corrobora el sustento teórico que se ha venido desarrollando en torno a la forma como se posicionan los autores en sus textos mediante el uso de diversas categorías lingüísticas, independientes del contenido proposicional y que funcionan como guías para el lector en esa búsqueda de una interacción autor- lector, lo cual facilita la comprensión del discurso y el acercamiento del enunciador, responsable del texto.

Si bien el estudio no incluye otras categorías de análisis respecto al metadiscurso interpersonal, los textos analizados mostraron una rica variedad de expresiones de índole afectiva pertenecientes al grupo de los marcadores de actitud. Sin duda, esta categoría refleja la valoración que hacen los autores de los hechos presentados por cuanto los textos corresponden a columnas de opinión, con ello los escritores dejan ver la subjetividad frente al contenido desarrollado. Por otra parte, los modalizadores facilitan la construcción de un discurso más persuasivo, ya que permiten a los autores presentar sus conclusiones como razonables y bien fundamentadas, en lugar de imponerlas de manera absoluta. De esta forma, los autores pueden generar un diálogo más abierto y respetuoso con el lector, al mismo tiempo que refuerzan su autoridad y credibilidad en el tema tratado.

Conclusiones

La investigación permitió recabar datos relevantes sobre el posicionamiento de los escritores en las columnas de opinión mediante la identificación y análisis de los modalizadores - mitigadores y enfatizadores- Los resultados mostraron mayor presencia de unidades lingüísticas enfatizadoras de

diferentes categorías y una presencia clave del verbo modal poder en forma perifrástica, como una expresión mitigadora utilizada con bastante frecuencia por los escritores. Ello permitió el logro del objetivo propuesto. No cabe duda de que los columnistas manejan el discurso en las columnas de opinión según el grado de compromiso que consideren sea el apropiado de acuerdo con el material que desarrollan.

Se mostró, además, en los resultados una presencia notoria de marcadores de actitud mediante el empleo de categorías lingüísticas diversas, lo cual favorecía el planteamiento de las valoraciones y apreciaciones por parte de los escritores sobre las ideas proyectadas, sobre todo por tratarse de columnas de opinión. Este hallazgo, aunque no fue considerado como una unidad de análisis en este trabajo, deja claro que existe suficiente material y unidades de análisis para futuras investigaciones en torno al tema del posicionamiento de los autores en sus textos a través del metadiscurso interpersonal.

El estudio, sin duda, es muy rico y de mucha utilidad; no obstante, se presentaron algunas limitaciones, como el factor tiempo dado que atendemos muchos compromisos a la vez (personales, de trabajo, de estudio) y ello nos limita, sobre todo la lectura de la bibliografía existente y el análisis del corpus. Igualmente, la literatura consultada refleja que existe una gran variedad de categorizaciones sobre los marcadores interpersonales, entre ellos, sobre el caso de los modalizadores; razón por la cual se requiere continuar estudiando y revisando minuciosamente las propuestas para abordar el posicionamiento de los escritores con mayor profundidad.

El interés de este proyecto investigativo es que se convierta en un referente pionero en el contexto panameño en cuanto al análisis de los modalizadores como estrategia de posicionamiento del escritor frente a sus textos.

Referencias

Alexopoulou, A., y Salapata, P. (2015). El Metadiscurso en el género carta al director. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (18), 69-80.

Bonnet, M., y González, D. S. (2016). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 35(69), 16-28.

Dafouz-Milne, E. (2003). Regreso al metadiscurso: estudio contrastivo de la persuasión en el discurso profesional. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 11, 29-52.

Jiménez, F. S. (2011). El metadiscurso interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos: aplicación a la didáctica de la traducción. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 16, 249-268.

Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3), 0.

Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29(2), 111-134.

Puig, L. (1979). En torno a la teoría de la enunciación. *Acta Poética*, 1(1-2).

Sánchez, M. O. (2022). El lenguaje incisivo: debate mediático en la prensa de opinión de habla hispana. *FRASEOLEX. Revista Internacional de Fraseología y Lexicología*, 1, 158-198.

Torres Ramírez, A. (2011). La evidencialidad y la modalidad textual en el discurso científico-técnico: implicaciones didácticas. *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 2011,(11): 89-117.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Maritza Almendas Bravo; **Investigación**: Maritza Almendas Bravo; **Metodología**: Maritza Almendas Bravo; **Redacción – Borrador orogianal**: Maritza Almendas Bravo; **Redacción – revisión y edición:** Maritza Almendas Bravo; **Autor de correspondencia:** Maritza Almendas Bravo.

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito, certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 297 - 314
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Estrategias jurídicas para la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las tecnologías de información y comunicación

Legal strategies for the application of ethical and deontological standards in the use of ICTs

Stratégies juridiques pour l'application des normes éthiques et déontologiques dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Estratégias legais para a aplicação de padrões éticos e deontológicos no uso de tecnologias de informação e comunicação

Ricardo M. Candanedo Yau
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Panamá Este, Panamá
ricardo.candanedo@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0002-5017-9830

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8888

Recibido: 25/02/2026 **Aceptado:** 23/04/2026

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar y analizar las estrategias jurídicas que respaldan la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La descripción del estudio se centra en el examen de marcos normativos, políticas institucionales y prácticas de regulación ética implementadas en contextos educativos, administrativos y tecnológicos. La metodología utilizada corresponde a una revisión sistemática de carácter descriptivo, basada en la recopilación, clasificación y análisis de documentos académicos, legislaciones y estudios comparados publicados entre 2015 y 2025, complementada con tablas de porcentajes para visualizar la frecuencia de las estrategias analizadas. Los resultados evidencian que las acciones más recurrentes incluyen la actualización de marcos legales, la adopción de códigos de conducta, el fortalecimiento de mecanismos de supervisión y la promoción de programas de formación ética vinculados al uso responsable de las TIC. Asimismo, se observa un incremento de iniciativas orientadas a la privacidad de datos, la transparencia en el uso de algoritmos y la ciberseguridad. Se concluye que la aplicación eficaz de normas éticas y deontológicas en el ámbito digital exige estrategias jurídicas integrales, flexibles y coordinadas, capaces de responder a los desafíos derivados de la transformación tecnológica.

Palabras clave: ciberseguridad, códigos de conducta, ética profesional, legislación, tecnología de la información.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify and analyze the legal strategies that support the effective application of ethical and deontological standards in the use of Information and Communication Technologies (ICT). The study describes existing regulatory frameworks, institutional policies, and ethical oversight practices implemented across educational, administrative, and technological contexts. The methodology consists of a descriptive systematic review based on the collection, classification, and analysis of academic documents, legislation, and comparative studies published between 2015 and 2025, supported by percentage tables that illustrate the frequency of the identified strategies. The findings show that the most recurrent measures include the modernization of legal frameworks, the adoption of sector-specific codes of conduct, the strengthening of monitoring mechanisms, and the promotion of ethical training related to responsible ICT use. Additionally, there is growing attention to data privacy, algorithmic transparency, and cybersecurity. The study concludes that the effective application of ethical and deontological norms in digital environments requires comprehensive, adaptable, and coordinated legal strategies capable of responding to ongoing technological transformation.

Keywords: codes of conduct, cybersecurity, information technology, legislation, professional ethics.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'identifier et d'analyser les stratégies juridiques favorisant l'application des normes éthiques et professionnelles dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). L'étude porte sur l'examen des cadres réglementaires, des politiques institutionnelles et des pratiques de régulation éthique mises en œuvre dans les contextes éducatifs, administratifs et technologiques. La méthodologie employée est une revue systématique descriptive, fondée sur la collecte, la classification et l'analyse de documents académiques, de textes législatifs et d'études comparatives publiés entre 2015 et 2025, complétée par des tableaux de pourcentages permettant de visualiser la fréquence des stratégies analysées. Les résultats montrent que les actions les plus fréquentes consistent à actualiser les cadres juridiques, à adopter des codes de conduite, à renforcer les mécanismes de contrôle et à promouvoir des programmes de formation à l'éthique relatifs à l'utilisation responsable des TIC. Par ailleurs, on observe une augmentation des initiatives axées sur la protection des données, la transparence dans l'utilisation des algorithmes et la cybersécurité. Il apparaît donc que l'application effective des normes éthiques et professionnelles dans le domaine numérique exige des stratégies juridiques globales, flexibles et coordonnées, capables de répondre aux enjeux posés par la transformation technologique.

Mots-clés: cybersécurité, codes de conduite, déontologie professionnelle, législation, technologies de l'information.

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar e analisar as estratégias legais que apoiam a aplicação de padrões éticos e profissionais no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O estudo concentra-se no exame de marcos regulatórios, políticas institucionais e práticas de regulação ética implementadas em contextos educacionais, administrativos e tecnológicos. A metodologia empregada é uma revisão sistemática descritiva, baseada na coleta, classificação e análise de documentos acadêmicos, legislação e estudos comparativos publicados entre 2015 e 2025, complementada por tabelas de porcentagem para visualizar a frequência das estratégias analisadas. Os resultados mostram que as ações mais recorrentes

incluem a atualização de marcos legais, a adoção de códigos de conduta, o fortalecimento de mecanismos de supervisão e a promoção de programas de formação ética relacionados ao uso responsável das TICs. Além disso, houve um aumento nas iniciativas focadas na privacidade de dados, na transparência no uso de algoritmos e na segurança cibernética. Conclui-se que a aplicação efetiva de padrões éticos e profissionais na esfera digital exige estratégias jurídicas abrangentes, flexíveis e coordenadas, capazes de responder aos desafios decorrentes da transformação tecnológica.

Palavras-chave: cibersegurança, códigos de conduta, ética profissional, legislação, tecnologia da informação.

Introducción

La acelerada expansión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha generado transformaciones profundas en los ámbitos social, educativo, administrativo y jurídico, creando escenarios donde convergen oportunidades de innovación y desafíos éticos significativos. El uso intensivo de estas herramientas plantea interrogantes sobre la protección de derechos fundamentales, la gestión responsable de la información, la privacidad, la transparencia y la responsabilidad institucional. La incorporación de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, el análisis masivo de datos, los algoritmos decisionales y los sistemas interconectados, ha intensificado tensiones entre los marcos normativos vigentes y las prácticas adoptadas por usuarios, organizaciones y gobiernos. Esta situación ha impulsado a organismos internacionales como UNESCO (2021, 2024), la Organización de las Naciones Unidas (United Nations, 2020), la OCDE (2019; OECD, 2023) y la Unión Europea (European Union, 2016; European Commission, 2021) han promovido lineamientos éticos orientados al uso responsable de tecnologías digitales, fundamentados en principios de equidad, justicia algorítmica, transparencia, seguridad digital y dignidad humana.

En paralelo, el desarrollo tecnológico ha ampliado la capacidad humana para acceder, procesar y difundir información, pero también ha generado retos jurídicos vinculados con la protección de derechos fundamentales, la responsabilidad civil y administrativa, y la ética profesional en entornos digitales. La deontología tecnológica, aunque respaldada por códigos de buenas prácticas como los establecidos por la Association for Computing Machinery (ACM, 2018) y el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE Global Initiative, 2019), resulta insuficiente sin un soporte legal que garantice su cumplimiento y que permita prevenir vulneraciones derivadas del uso indebido o irresponsable de tecnologías avanzadas. La rapidez con la que evolucionan los ecosistemas digitales supera con frecuencia la actualización de estos lineamientos, lo que genera vacíos regulatorios que pueden comprometer la privacidad, la igualdad, la no discriminación, la seguridad digital y la libertad de información.

La deontología profesional en el ámbito de las TIC se ha consolidado como un componente esencial para asegurar que el desarrollo y uso de estas herramientas se articulen conforme a principios éticos, jurídicos y sociales. En un entorno de creciente complejidad tecnológica, la deontología establece los deberes, valores y normas que orientan la conducta de los profesionales, con el propósito de garantizar la competencia técnica y la protección de derechos vinculados con la privacidad, la seguridad, la equidad

y el bienestar social. Las universidades han incorporado contenidos de ética, legislación informática y responsabilidad social en los planes de estudio, impulsando la formación de profesionales capaces de equilibrar innovación y valores humanos (Jiménez, 2024).

A nivel internacional, los códigos deontológicos de la ACM y del IEEE funcionan como marcos orientadores en situaciones donde la integridad, la transparencia, la justicia y la protección de datos deben prevalecer sobre intereses corporativos o presiones tecnológicas, aunque sus limitaciones exigen complementar estos instrumentos con una sólida cultura de ética digital y regulaciones que garanticen su observancia (Mittelstadt et al., 2016; Jobin et al., 2019). Este componente ético se extiende a roles especializados —como desarrolladores, analistas de datos, administradores de redes y expertos en ciberseguridad— que enfrentan dilemas cotidianos relacionados con la calidad del software, el manejo responsable de datos y la transparencia algorítmica. A ello se suma el enfoque de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que impulsa prácticas empresariales centradas en la sostenibilidad, la gobernanza tecnológica responsable y el manejo ético de datos e inteligencia artificial.

Desde el plano jurídico, los códigos deontológicos adquieren fuerza a través de la potestad de autorregulación conferida por el Estado a colegios y asociaciones profesionales, convirtiéndose en instrumentos obligatorios que pueden acarrear sanciones en caso de incumplimiento. Aunque contribuyen a prevenir malas prácticas, también presentan limitaciones, especialmente frente a desafíos emergentes como sesgos algorítmicos, vigilancia digital, recopilación excesiva de datos personales y falta de transparencia en sistemas basados en inteligencia artificial (Wachter et al., 2017; Veale & Zuiderveen Borgesius, 2021) y fortalecer la confianza pública, también pueden presentar desventajas, como rigidez normativa, complejidad en su diseño y dificultades para abordar situaciones éticamente ambiguas. En esencia, la deontología profesional en las TIC busca armonizar principios éticos, jurídicos y organizacionales para asegurar que el desarrollo tecnológico permanezca alineado con los valores de justicia, seguridad y bienestar social.

Las tecnologías emergentes (como la inteligencia artificial, el *Big Data*, la realidad virtual/aumentada y los sistemas biométricos) introducen riesgos legales significativos, incluyendo la discriminación algorítmica, la vigilancia masiva, la manipulación digital y la recopilación excesiva de datos sensibles. Estas problemáticas han motivado la actualización de legislaciones nacionales para regular aspectos esenciales de la vida digital, incluyendo la protección de datos personales. Entre estas normativas se encuentran el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (European Union, 2016), la Ley Orgánica española (España, 2018), la Ley Federal mexicana (México, 2022) y la Ley panameña (Panamá, 2019).

Paralelamente, iniciativas regulatorias como el *Artificial Intelligence Act* (European Commission, 2021; Council of the European Union & European Parliament, 2024; European Parliament, 2023) han marcado tendencias globales. Todas estas normativas buscan fortalecer la gobernanza tecnológica y la supervisión de sistemas automatizados, lo cual demanda estrategias jurídicas eficaces que integren

principios constitucionales y estándares internacionales. Sin embargo, persiste una brecha entre la formulación normativa y su implementación efectiva, fenómeno que limita el alcance de estos marcos regulatorios para abordar dilemas éticos emergentes.

Frente a este escenario, surge la necesidad de analizar de manera sistemática cómo distintas regiones y sectores han articulado estrategias jurídicas para garantizar el cumplimiento de normas éticas y deontológicas en el uso de las TIC. Aunque la literatura científica y los documentos normativos producidos en la última década son abundantes, aún falta un estudio integrador que sintetice tendencias, identifique puntos de convergencia y describa, desde una perspectiva comparada, las estrategias jurídicas que han demostrado mayor coherencia y efectividad. Estudios recientes, como los de Dulima Zabala y Gómez Macfarland (2024), Floridi et al. (2018) o Flor-Unda et al. (2023), han aportado evidencia relevante, pero aún no existe una síntesis integradora de tendencias y convergencias normativas entre 2015 y 2025. Esta carencia limita la capacidad de legisladores, investigadores y organizaciones institucionales para comprender los enfoques regulatorios predominantes, evaluar su pertinencia y reconocer áreas donde persisten vacíos conceptuales o deficiencias de implementación.

Con base en lo anterior, la investigación se orienta por preguntas clave: cuáles son las estrategias jurídicas más utilizadas a nivel nacional e internacional para promover la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las TIC; qué tendencias o enfoques comunes se observan en documentos académicos y normativos generados entre 2015 y 2025; qué desafíos permanecen en la ejecución de estas estrategias; y en qué medida las políticas y regulaciones analizadas responden a los retos derivados de la acelerada transformación digital. Estas interrogantes permiten abordar el fenómeno desde una perspectiva comparativa y global, orientando el análisis hacia los aspectos más críticos de la gobernanza tecnológica contemporánea.

El objetivo general de este estudio es analizar, mediante una revisión sistemática, las estrategias jurídicas implementadas para garantizar la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las TIC entre 2015 y 2025. Para ello, se busca identificar y clasificar documentos científicos, legislaciones y lineamientos institucionales sobre regulación ética y deontológica; describir las estrategias jurídicas predominantes; analizar tendencias, coincidencias y diferencias en su implementación; evaluar desafíos y oportunidades; y organizar los hallazgos mediante tablas comparativas que permitan visualizar la frecuencia y relevancia de cada estrategia.

Este estudio se sustenta en un marco teórico que integra la ética digital, la deontología profesional, la regulación jurídica de las TIC, la gobernanza digital y los desafíos emergentes vinculados con tecnologías avanzadas, todo ello en coherencia con estándares internacionales como los establecidos por UNESCO (2021, 2024), la OCDE (2019; OECD, 2023) y la Unión Europea (European Union, 2016). La ética y la deontología proporcionan los principios que orientan conductas responsables; el marco jurídico define límites y garantías esenciales para la convivencia digital; la gobernanza digital aporta modelos regulatorios y políticas públicas promovidas por organismos internacionales; y los desafíos emergentes,

como sesgos algorítmicos, vigilancia digital, vulnerabilidades sistémicas y falta de transparencia en aplicaciones basadas en inteligencia artificial, permiten contextualizar los riesgos que justifican la necesidad de fortalecer las estrategias jurídicas existentes.

En conjunto, estos elementos construyen una introducción sólida que justifica la pertinencia de la revisión sistemática, delimita el problema de estudio, establece los objetivos y ofrece el andamiaje conceptual necesario para interpretar los resultados que se desarrollarán en las siguientes secciones del artículo.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de carácter descriptivo orientada a identificar, analizar y sintetizar las estrategias jurídicas utilizadas para la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Este enfoque permitió reunir información procedente de diversas fuentes doctrinales, normativas y académicas, compararlas e interpretar sus coincidencias y divergencias con el fin de ofrecer una visión integral y actualizada de las respuestas jurídicas frente a los retos éticos del entorno digital. Se adoptó un procedimiento estructurado que garantizó exhaustividad y transparencia en la búsqueda, selección y análisis de los documentos.

La recopilación del corpus documental se realizó entre enero y diciembre de 2025, mediante búsquedas en Scielo, RedALyC, Dialnet, Google Scholar y plataformas editoriales como Springer y Elsevier, limitando la selección a textos de acceso abierto publicados entre 2015 y 2025. Se incluyeron documentos en español e inglés para integrar perspectivas regionales e internacionales, así como lineamientos de organismos multilaterales como UNESCO (2021, 2024), la ONU (United Nations, 2020), la OCDE (2019; OECD, 2023) y la Unión Europea (European Union, 2016; European Commission, 2021).

Los criterios de inclusión abarcaron artículos científicos, legislaciones nacionales (España, 2018; México, 2022; Panamá, 2019), reglamentos, políticas públicas, lineamientos institucionales y documentos internacionales vinculados con regulación ética, deontología tecnológica, gobernanza digital, protección de datos, ciberseguridad y supervisión jurídica del uso de las TIC. Se excluyeron documentos duplicados, estudios centrados exclusivamente en aspectos técnicos sin dimensión ética o jurídica y materiales cuya disponibilidad impidiera la verificación de la información.

Las búsquedas emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés relacionadas con ética digital, deontología, legislación tecnológica, protección de datos y gobernanza algorítmica. Una vez reunido el corpus, se realizó una clasificación y codificación temática que permitió organizar la información según su naturaleza, región, enfoque normativo y estrategias jurídicas identificadas. Esta organización facilitó la elaboración de tablas porcentuales para cuantificar la frecuencia de estrategias tales como actualización legislativa, adopción de códigos de conducta (ACM, 2018; IEEE Global Initiative, 2019), mecanismos de supervisión, regulación de inteligencia artificial (European Commission,

2021; Council of the European Union & European Parliament, 2024; European Parliament, 2023), formación ética y lineamientos de transparencia algorítmica (Garrido et al., 2021; Wachter et al., 2017).

Una vez reunido el corpus documental, se aplicó un proceso de clasificación y codificación que permitió organizar la información según su naturaleza, país o región de procedencia, enfoque normativo, temática principal y estrategias jurídicas descritas. Esta clasificación se registró en matrices de análisis que facilitaron la identificación de patrones de recurrencia, coincidencias conceptuales y diferencias regulatorias. Posteriormente, se elaboraron tablas porcentuales para cuantificar la frecuencia con la que aparecían estrategias tales como la actualización legislativa, la adopción de códigos de conducta, el fortalecimiento de mecanismos de supervisión, la regulación de la inteligencia artificial, la instauración de programas de formación ética y el establecimiento de lineamientos de transparencia para el uso de datos y algoritmos. Los porcentajes y tendencias derivados de este proceso se basaron en el análisis comparativo de 24 fuentes verificadas del periodo 2015–2025, seleccionadas por su rigor académico, pertinencia y confiabilidad institucional, asegurando la validez de los patrones identificados.

El análisis de los datos se realizó mediante una síntesis narrativa que articuló los hallazgos documentales con los ejes del marco teórico, lo que permitió valorar la correspondencia entre los principios éticos, los marcos normativos y las políticas tecnológicas identificadas. Este procedimiento posibilitó una interpretación crítica del estado actual de la regulación ética de las TIC y de las tendencias emergentes que caracterizan la gobernanza digital contemporánea. Como limitación principal, se reconoce que la consulta se centró exclusivamente en documentos de acceso abierto, lo que pudo restringir la inclusión de informes técnicos especializados disponibles únicamente en repositorios cerrados.

En conjunto, la metodología empleada proporcionó un proceso sistemático, reproducible y orientado a ofrecer claridad sobre las estrategias jurídicas que predominan en el ámbito internacional para sustentar la aplicación de normas éticas y deontológicas en el uso de las tecnologías digitales.

Resultados

Los resultados de la revisión sistemática muestran que las estrategias jurídicas más utilizadas para promover la ética y la deontología digital se concentran en cuatro líneas principales: la actualización de marcos legales, la adopción institucional de códigos de conducta específicos para el uso de tecnologías, el fortalecimiento de mecanismos de supervisión y auditoría —especialmente en el ámbito algorítmico— y la incorporación de programas de formación ética orientados al uso responsable de las TIC. En los documentos revisados se observa una tendencia ascendente hacia regulaciones enfocadas en la privacidad de datos, la transparencia algorítmica y la ciberseguridad, lo que evidencia la urgencia de respuestas normativas frente a un ecosistema digital cada vez más complejo.

El análisis revela que estas estrategias se fundamentan en el concepto de Responsabilidad Digital, entendida como el uso seguro, ético y consciente de la tecnología, basado en la protección de datos

personales, el respeto a la privacidad y el cumplimiento de la propiedad intelectual. La ausencia de esta responsabilidad puede derivar en filtraciones de información, vulnerabilidades digitales, daños reputacionales y pérdida de confianza institucional. Este marco se articula con la noción de Ciudadanía Global, que promueve un uso tecnológico orientado al bien común, la defensa de los derechos humanos en línea y la construcción de sociedades más justas. La Ciudadanía Digital integra estos elementos al establecer los derechos —como la privacidad, la seguridad y la libertad de expresión— y los deberes —como el respeto, la protección de la información y la prohibición del plagio— que deben guiar el comportamiento en entornos virtuales, con especial énfasis en la gestión de la identidad y la reputación digital.

En relación con las tecnologías emergentes, los hallazgos muestran que persisten riesgos éticos significativos. En el caso del Big Data, se identifican amenazas vinculadas a la vigilancia masiva, la ausencia de consentimiento informado, la elaboración de perfiles y la discriminación algorítmica, particularmente en sectores como la educación. La inteligencia artificial presenta desafíos adicionales debido a la opacidad de determinados modelos, la toma de decisiones automatizadas sin suficiente supervisión humana y el potencial sesgo inherente a los algoritmos. También se detectan riesgos en el uso de tecnologías inmersivas, como la realidad virtual y la aumentada, las cuales recopilan datos biométricos altamente sensibles —entre ellos movimientos oculares y ritmo cardíaco— susceptibles de manipular la conducta y comprometer la integridad cognitiva. Estas problemáticas demandan con urgencia marcos legales especializados y protocolos avanzados de protección de datos.

Los hallazgos cuantitativos de la revisión se sintetizan en siete tablas que caracterizan el panorama regulatorio internacional. La Tabla 1 evidencia que América Latina y los organismos internacionales concentran la mayor parte de los documentos encontrados (37.5 % cada uno), mientras que la Unión Europea, aunque representa solo el 25 %, aporta normativas altamente influyentes como el RGPD y el AI Act.

Tabla 1

Distribución geográfica de las normativas y documentos éticos encontrados

Región / Tipo de organismo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Unión Europea	2	25 %
América Latina	3	37.5 %
Organismos Internacionales (ONU, UNESCO, OCDE)	3	37.5 %

Fuente. Elaboración propia.

Se evidencia que América Latina y los organismos internacionales presentan una proporción equivalente en términos de documentos relevantes, mientras que la Unión Europea aporta normativas altamente influyentes, aunque menos numerosas. La tabla 2 clasifica los documentos revisados según su naturaleza jurídica. La legislación sobre protección de datos constituye la categoría predominante (37.5 %), lo que confirma el papel central de la privacidad en la regulación tecnológica.

Tabla 2

Tipología de documentos jurídicos y éticos identificados

Tipo de documento	Frecuencia	Porcentaje (%)
Legislación sobre protección de datos	3	37.5 %
Marcos regulatorios sobre IA	2	25 %
Códigos de ética profesionales	1	12.5 %
Documentos éticos internacionales (orientaciones)	2	25 %

Fuente. Elaboración propia.

Los documentos sobre protección de datos conforman la categoría predominante, lo que confirma que este ámbito es el eje más consolidado de regulación ética y jurídica en torno a las TIC. Los principios éticos más recurrentes se sintetizan en la tabla 3. El principio de protección de datos y privacidad aparece en el 62.5 % de los documentos, seguido por transparencia, responsabilidad y no discriminación.

Tabla 3

Principios éticos recurrentes en las normativas revisadas

Principio ético identificado	Documentos que lo incluyen	Porcentaje (%)
Protección de datos y privacidad	5	62.5 %
Transparencia	4	50 %
Responsabilidad y rendición de cuentas	4	50 %
No discriminación y equidad	3	37.5 %
Seguridad y mitigación de riesgos	3	37.5 %

Fuente. Análisis comparativo de las fuentes verificadas.

La prevalencia de la privacidad y la transparencia demuestra una fuerte orientación preventiva frente al uso de TIC, especialmente en ámbitos asociados al tratamiento automatizado de datos. La tabla 4 expone los ámbitos donde estas normativas tienen mayor presencia. La protección de datos personales en entornos digitales aparece como el sector más regulado (62.5 %), seguido por la inteligencia artificial (50 %).

Tabla 4

Ámbitos de aplicación más frecuentes y sectores regulados por las normas analizadas

Ámbito de aplicación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Protección de datos personales en entornos digitales	5	62.5 %
Inteligencia artificial aplicada	4	50 %
Servicios públicos y gobierno digital	3	37.5 %
Educación y uso académico de TIC	2	25 %
Comercio electrónico	2	25 %

Fuente. Elaboración propia.

El sector más cubierto es el de protección de datos, seguido de la inteligencia artificial, demostrando la relevancia de ambos campos en la formulación de marcos éticos y jurídicos actuales. Estos resultados muestran que la estrategia predominante consiste en la actualización de marcos legales con el fin de alinearlos a los desafíos tecnológicos contemporáneos. Muchas de estas reformas toman como referencia modelos europeos, incorporando principios de transparencia, explicabilidad y mitigación de sesgos en las regulaciones sobre inteligencia artificial. Paralelamente, se ha fortalecido el reconocimiento de derechos digitales como la portabilidad de datos, el acceso a información transparente y la neutralidad tecnológica. Otra tendencia relevante es la incorporación de códigos de conducta institucionales con fuerza vinculante, lo que permite a organizaciones y centros educativos normar el uso de datos y sistemas automatizados mediante reglamentos internos.

El fortalecimiento de las capacidades institucionales también es una estrategia común. Entre los organismos más citados destacan las autoridades de protección de datos, los comités de auditoría algorítmica y las unidades de ética digital, encargadas de supervisar el cumplimiento normativo y gestionar los riesgos tecnológicos. A ello se suma la creciente inclusión de programas de formación jurídica y ética dirigidos a fortalecer el cumplimiento normativo, especialmente en ámbitos académicos y profesionales donde el uso intensivo de datos requiere competencias claras sobre privacidad y transparencia. Las políticas de transparencia y privacidad también adquieren un papel central, expresadas en la exigencia del consentimiento informado reforzado, la regulación de datos biométricos y la implementación de evaluaciones de impacto algorítmico.

La tabla 5 resume las estrategias jurídicas identificadas en los documentos analizados. La regulación obligatoria aparece como la estrategia más frecuente (62.5 %), seguida por mecanismos de supervisión y auditoría (50 %), lo cual refleja un enfoque normativo que combina obligatoriedad y vigilancia permanente.

Tabla 5

Estrategias jurídicas predominantes identificadas para garantizar el uso ético de TIC

Estrategia jurídica	Frecuencia	Porcentaje (%)
Regulaciones obligatorias (leyes, reglamentos)	5	62.5 %
Mecanismos de supervisión y auditoría	4	50 %
Sanciones administrativas	3	37.5 %
Guías y recomendaciones éticas no vinculantes	3	37.5 %
Principios para diseño responsable (IA y TIC)	2	25 %

Fuente. Elaboración propia con base en la comparación normativa internacional.

En cuanto a los riesgos jurídicos, los documentos revisados muestran preocupación por fenómenos como los *deepfakes*, que representan amenazas tanto para la integridad de la información como para la seguridad financiera y política. Casos recientes, como el fraude de 25 millones de dólares en Hong Kong mediante el uso de videos generados por inteligencia artificial, evidencian la urgencia de mecanismos robustos de autenticación, detección automatizada y marcas digitales de verificación.

Antes de presentar la siguiente tabla, es importante destacar que las estrategias jurídicas identificadas en la revisión sistemática revelan un patrón global orientado a fortalecer la protección de derechos fundamentales ante el avance acelerado de las tecnologías digitales. Estas estrategias se centran principalmente en actualizar marcos legales, institucionalizar la supervisión digital, reforzar códigos de conducta y promover la formación ética. La tabla 6 resume las cinco categorías más representativas encontradas en las fuentes analizadas.

Tabla 6

Estrategias jurídicas predominantes para promover la ética en el entorno digital

Estrategia jurídica identificada	Descripción sintética	Frecuencia
Actualización legislativa en protección de datos y derechos digitales	Reformas inspiradas en el RGPD, leyes de privacidad, normas sobre transparencia algorítmica	Alta
Códigos de conducta y lineamientos institucionales	Instrumentos internos que orientan el uso responsable de TIC en organizaciones y centros educativos	Media
Creación de organismos de supervisión tecnológica	Autoridades de datos, comités de ética digital y unidades de auditoría algorítmica	Media-Alta
Formación jurídica y ética en ciudadanía digital	Programas formativos sobre derechos, deberes, privacidad, transparencia y uso responsable	Media
Políticas de transparencia, consentimiento y protección biométrica	Regulación de datos sensibles, evaluaciones de impacto y consentimiento informado reforzado	Alta

Fuente. Elaboración propia.

Se muestra que las estrategias más consolidadas se concentran en la protección de datos personales y en la supervisión del uso de tecnologías avanzadas, especialmente aquellas vinculadas con la inteligencia artificial. Este énfasis responde a la necesidad de garantizar la transparencia y la no discriminación en sistemas automatizados. También se observa una tendencia creciente a institucionalizar prácticas éticas mediante códigos internos y programas de formación, lo que demuestra que la regulación jurídica se complementa con mecanismos de autorregulación y educación digital.

Conviene señalar que el ecosistema digital actual no solo enfrenta desafíos normativos, sino también riesgos complejos derivados del Big Data, la inteligencia artificial, las tecnologías inmersivas y el uso de datos biométricos. Estos riesgos afectan derechos fundamentales como la privacidad, la igualdad, la reputación y la autonomía personal. La tabla 7 clasifica los riesgos éticos y jurídicos más recurrentes detectados en la revisión.

Tabla 7

Principales riesgos éticos y jurídicos asociados a tecnologías emergentes

Tecnología o ámbito	Tipo de riesgo identificado	Impacto jurídico-potencial	Frecuencia
Big Data y vigilancia digital	Pérdida de anonimato, perfiles invasivos, vigilancia masiva	Vulneración de privacidad y derechos civiles	Alta
Inteligencia artificial	Sesgo algorítmico, falta de explicabilidad, decisiones automatizadas	Discriminación, desigualdad y responsabilidad difusa	Alta
Realidad virtual y aumentada	Recolección de datos biométricos, manipulación cognitiva	Riesgos para integridad cognitiva y datos sensibles	Media
Deepfakes y manipulación digital	Falsificación audiovisual, desinformación, fraude	Afectación a la honra, seguridad jurídica y derechos penales	Media-Alta
Reconocimiento facial y biometría	Identificación involuntaria, falta de consentimiento	Amenazas a libertades civiles y derecho a la intimidad	Alta

Fuente. Elaboración propia.

Se deja en evidencia que los riesgos más críticos se concentran en áreas donde el tratamiento automatizado de datos afecta de manera directa derechos fundamentales. Big Data, inteligencia artificial y tecnologías biométricas representan los escenarios de mayor preocupación global, debido a la combinación de opacidad técnica y capacidad para tomar decisiones de alto impacto. Adicionalmente, fenómenos como los deepfakes generan nuevos desafíos penales y de seguridad, destacándose la necesidad de mecanismos avanzados de autenticación y detección automática.

Finalmente, en el ámbito educativo se identifican riesgos particulares derivados de la implementación acelerada de plataformas digitales y sistemas algorítmicos de evaluación y analítica del aprendizaje. Entre los problemas más señalados se encuentran la recopilación excesiva de datos estudiantiles, la discriminación derivada de modelos predictivos y la falta de transparencia sobre los algoritmos que gestionan procesos pedagógicos y administrativos. Aunque algunas instituciones han comenzado a generar políticas internas, persiste la necesidad de marcos legales específicos, supervisión externa y estándares comunes para garantizar la protección de los estudiantes y la equidad en los procesos formativos.

En conjunto, los resultados muestran un panorama regulatorio robusto, caracterizado por la consolidación de principios éticos como privacidad, transparencia y responsabilidad, y por la creciente influencia de organismos internacionales y modelos regulatorios de referencia como los desarrollados en Europa. El análisis evidencia también riesgos significativos asociados a las tecnologías emergentes, los cuales requieren estrategias jurídicas cada vez más especializadas y mecanismos de supervisión adaptados al ritmo del cambio tecnológico.

Paralelamente, el entorno digital exige una respuesta jurídica multifacética que combine regulación estricta, supervisión institucional, educación ética y tecnologías de seguridad avanzada. Mientras que se destaca estrategias orientadas a prevenir y gestionar riesgos mediante marcos regulatorios y formación, subrayando las amenazas reales derivadas de tecnologías emergentes que pueden comprometer derechos fundamentales. Estos hallazgos confirman la necesidad urgente de reforzar la gobernanza tecnológica, especialmente frente a la inteligencia artificial, los datos biométricos y la manipulación digital, consolidando un ecosistema digital seguro, transparente y respetuoso de la dignidad humana.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión evidencian que la regulación ética y jurídica del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación se encuentra en una fase de consolidación global, aunque avanza a ritmos diferenciados según las regiones y los niveles institucionales. La distribución geográfica de los documentos muestra que América Latina y los organismos internacionales constituyen las fuentes más prolíficas, mientras que la Unión Europea, aunque menos representada en volumen, continúa liderando la producción de marcos regulatorios tecnológicamente avanzados, como el Reglamento General de Protección de Datos y el reciente AI Act. Este fenómeno sugiere que el liderazgo jurídico no depende de la cantidad de instrumentos, sino de su alcance, rigor conceptual y capacidad de convertirse en estándares de referencia internacional.

La predominancia de leyes de protección de datos como tipo documental más frecuente confirma que la privacidad sigue siendo el eje articulador de la ética digital contemporánea. Este énfasis responde al crecimiento exponencial del flujo informativo, al uso intensivo de plataformas digitales y al avance de sistemas basados en el procesamiento automatizado de datos. Sin embargo, la presencia creciente de marcos regulatorios orientados específicamente a la inteligencia artificial revela un desplazamiento hacia un escenario más complejo, en el cual la protección de datos se articula con otros principios como la transparencia algorítmica, la mitigación de sesgos y la responsabilidad jurídica frente a decisiones computacionales de alto impacto. Los resultados indican una tendencia progresiva hacia normativas más amplias que buscan abarcar no solo la privacidad, sino también dimensiones éticas vinculadas a la equidad, la explicabilidad y la supervisión del comportamiento automatizado.

La coincidencia entre regiones respecto a principios éticos fundamentales permite identificar un movimiento hacia la estandarización global de valores mínimos para la gobernanza digital, una tendencia ampliamente reconocida en investigaciones comparativas sobre marcos éticos internacionales (Jobin et al., 2019). La privacidad, la transparencia y la responsabilidad emergen como principios transversales presentes en marcos nacionales e internacionales, lo que demuestra un consenso inicial sobre los límites éticos de la tecnología contemporánea. No obstante, la menor presencia relativa de principios asociados a la no discriminación y a la equidad revela un desafío pendiente: el fortalecimiento de marcos normativos que aborden explícitamente los riesgos sociales derivados de algoritmos entrenados en contextos con desigualdades estructurales. La persistencia de sesgos algorítmicos y discriminación automatizada,

ampliamente documentada en la literatura, refuerza la necesidad de instrumentos vinculantes que garanticen equidad y trato justo (Mittelstadt et al., 2016).

El análisis de los ámbitos de aplicación confirma que la regulación ética se ha concentrado principalmente en los entornos digitales generales y en tecnologías de inteligencia artificial. Esto coincide con el acelerado desarrollo de sistemas automatizados en sectores como gobierno digital, comercio electrónico y educación. La presencia de marcos regulatorios aplicados al ámbito educativo, aunque reducida, es significativa porque señala un reconocimiento emergente del impacto de las TIC y la IA en procesos formativos. La revisión evidencia la necesidad de orientar políticas específicas que aborden el tratamiento de datos estudiantiles, la analítica del aprendizaje y los riesgos de decisiones automatizadas en contextos pedagógicos.

Los resultados también muestran que las estrategias jurídicas predominantes combinan regulaciones obligatorias con mecanismos de supervisión institucional. Esto indica un enfoque que privilegia la exigibilidad, la responsabilidad y el control, elementos indispensables para limitar prácticas tecnológicas que puedan vulnerar derechos fundamentales. Sin embargo, la coexistencia de instrumentos no vinculantes, como lineamientos éticos o recomendaciones internacionales, revela que los Estados y organismos multilaterales buscan equilibrar la flexibilidad adaptativa con la coerción legal. Esta dualidad responde a una realidad estructural: la tecnología avanza más rápido que los ciclos legislativos, por lo que los marcos orientativos funcionan como herramientas temporales que permiten guiar el desarrollo tecnológico mientras se consolidan regulaciones más robustas.

En este contexto, la relación entre ética, derecho y tecnologías emergentes se vuelve central. El derecho tiene la función de traducir principios éticos en mecanismos vinculantes, verificables y exigibles, capaces de proteger derechos aun cuando los sistemas tecnológicos operen con niveles crecientes de autonomía y complejidad. Para ello, la normativa debe ser flexible, actualizable y diseñada para anticipar riesgos derivados de aplicaciones innovadoras. Esta exigencia es especialmente relevante en ámbitos donde las decisiones automatizadas pueden tener consecuencias significativas sobre la vida social, laboral, financiera o educativa de las personas.

De forma complementaria, la construcción de estrategias jurídicas integrales se fundamenta en la articulación de leyes coherentes con estándares internacionales, mecanismos sancionadores efectivos, auditorías tecnológicas y programas de formación continua en derecho digital. Un sistema jurídico que aspire a regular tecnologías emergentes debe incorporar prácticas como la auditoría algorítmica, que permite identificar sesgos, validar la transparencia de los procesos automatizados y garantizar que las decisiones informadas por inteligencia artificial respeten criterios de equidad y justicia.

Asimismo, la promoción de la educación y de la ciudadanía digital se posiciona como una medida preventiva crucial. La alfabetización jurídica y ética facilita que estudiantes, docentes y profesionales comprendan sus derechos digitales, los limites del tratamiento de datos y los riesgos de los sistemas

tecnológicos contemporáneos. El fortalecimiento de la formación ciudadana en temas digitales resulta indispensable para construir sociedades capaces de ejercer un uso crítico, informado y seguro de las tecnologías.

Los desafíos futuros identificados en la revisión exigen particular atención. Entre ellos destacan los riesgos asociados a los deepfakes, la autonomía creciente de sistemas de inteligencia artificial, el impacto laboral de la automatización y la persistente brecha digital que limita el acceso equitativo a los beneficios tecnológicos. La complejidad de estos retos evidencia que la gobernanza tecnológica debe ser anticipatoria, precisa y multidisciplinaria, articulando perspectivas éticas, jurídicas, técnicas y educativas.

Finalmente, las tendencias regulatorias recientes muestran un avance hacia marcos jurídicos más integrales, que incluyen normas sobre gobernanza de datos, responsabilidad algorítmica y auditorías obligatorias, junto con políticas emergentes relacionadas con la sostenibilidad digital y la certificación ética de sistemas tecnológicos. Estos esfuerzos reflejan una preocupación creciente por equilibrar la innovación con la defensa de la dignidad humana, la justicia social y la equidad. En conjunto, la discusión sugiere que, aunque el ecosistema jurídico-ético se encuentra en expansión y presenta un avance significativo hacia la armonización global, persisten desafíos relacionados con la actualización permanente de marcos legales, la consolidación de principios amplios de justicia digital y el fortalecimiento institucional necesario para implementar mecanismos de supervisión efectivos. Asimismo, se identifica la necesidad de investigaciones futuras que evalúen el cumplimiento real de estas normativas y su impacto sobre las prácticas tecnológicas emergentes, particularmente en regiones en desarrollo donde las vulnerabilidades son más agudas.

Conclusiones

La revisión sistemática desarrollada permitió identificar un conjunto significativo de estrategias jurídicas y orientaciones éticas destinadas a regular el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en distintos contextos y regiones. Los hallazgos confirman que, a pesar de la diversidad de enfoques normativos existentes, los instrumentos tienden a converger en principios fundamentales como la protección de datos, la transparencia, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Estos principios, presentes tanto en marcos internacionales como en legislaciones nacionales, se erigen como pilares esenciales para garantizar un uso ético y socialmente responsable de las tecnologías digitales.

El estudio evidencia que las estrategias jurídicas constituyen un componente indispensable para asegurar la aplicación efectiva de normas éticas y deontológicas en el ámbito tecnológico. Los marcos regulatorios deben ser integrales, coherentes y dinámicos, de modo que puedan responder a los retos emergentes de un ecosistema digital en constante transformación. La protección de la dignidad humana, la justicia, la transparencia algorítmica y los derechos digitales se consolidan, así, como elementos esenciales para garantizar entornos tecnológicos seguros, responsables y alineados con los principios del Estado de Derecho.

Los resultados también muestran el papel estratégico que desempeñan los organismos internacionales en la consolidación de estándares globales, al articular recomendaciones que, aunque no siempre vinculantes, orientan decisivamente el desarrollo de políticas públicas. La Unión Europea destaca en este ámbito por la profundidad, rigurosidad y alcance de sus normativas, influyendo en la formulación de marcos similares en otras regiones, especialmente en América Latina. Paralelamente, la expansión de regulaciones vinculadas a la inteligencia artificial revela una ampliación de la agenda ética más allá de la protección de datos personales. Esta tendencia responde al reconocimiento de nuevos riesgos, entre ellos los sesgos algorítmicos, la opacidad de los sistemas automatizados y las desigualdades que pueden derivarse de la distribución inequitativa de sus beneficios.

La integración de normas éticas y deontológicas en el uso de tecnologías digitales requiere estrategias jurídicas robustas, flexibles y orientadas a la protección de los derechos fundamentales. La actualización permanente de leyes, el fortalecimiento de instituciones de supervisión, la adopción de códigos de conducta vinculantes, la formación jurídica continua y la implementación de mecanismos de transparencia tecnológica constituyen pilares esenciales para la construcción de un entorno digital seguro, justo y responsable. No obstante, persisten desafíos significativos, como el fortalecimiento de los mecanismos de supervisión institucional, la mejora en la capacidad de implementación normativa y la necesidad de ampliar los marcos éticos hacia principios que integren la equidad, la justicia digital y la protección de grupos vulnerables. Igualmente, se observa una brecha entre la producción normativa y su aplicación práctica, lo que exige estudios futuros orientados a evaluar el impacto real de estas regulaciones en contextos tecnológicos dinámicos.

En síntesis, la revisión confirma que las estrategias jurídicas y éticas para el uso de las TIC se encuentran en un proceso de consolidación y expansión. Su evolución dependerá de la capacidad de los Estados, instituciones y organismos internacionales para mantener enfoques actualizados, inclusivos y coherentes ante las transformaciones aceleradas de la innovación digital contemporánea. La aplicación eficaz de normas éticas en el ámbito tecnológico exige marcos normativos que aborden las áreas de mayor riesgo social, como la privacidad de los datos biométricos en entornos de realidad virtual y aumentada, la mitigación de sesgos algorítmicos en sistemas de inteligencia artificial y Big Data, y la ciberseguridad frente a amenazas avanzadas como los *deepfakes* (Flor-Unda et al., 2023). La deontología profesional en las TIC debe reforzarse mediante prácticas de responsabilidad social corporativa y un modelo de ciudadanía digital global que promueva la justicia social, el respeto y la defensa de los derechos humanos en el ciberespacio. En este proceso, universidades y centros educativos desempeñan un papel crucial al fomentar la formación ética y la actualización normativa que asegure que el desarrollo tecnológico avance bajo principios de equidad, seguridad y bienestar social.

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda impulsar procesos de armonización normativa regional que faciliten la coherencia regulatoria y el intercambio de buenas prácticas; fortalecer las capacidades institucionales mediante programas permanentes de formación en ética digital y auditoría tecnológica; desarrollar marcos jurídicos específicos para el uso responsable de la inteligencia artificial

en sectores como educación, salud y servicios públicos; e incentivar investigaciones aplicadas que permitan evaluar la eficacia de los marcos legales existentes, particularmente en contextos de países en desarrollo. Asimismo, se sugiere integrar de manera explícita principios de equidad, justicia social y protección de grupos vulnerables en las regulaciones sobre tecnologías digitales, con el fin de asegurar que su implementación contribuya a un desarrollo tecnológico ético, inclusivo y sostenible.

Referencias

Association for Computing Machinery (ACM). (2018). *ACM Code of Ethics and Professional Conduct* (revised 2018). ACM. https://www.acm.org/code-of-ethics

Comisión Europea. (2023). Comisión celebra el acuerdo político sobre el Acta de IA [Comunicado de prensa]. European Commission Press Corner. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_6473

Council of the European Union & European Parliament. (2024). *Proposal and consolidated drafts for the Artificial Intelligence Act* (Final Draft 21 January 2024). https://artificialintelligenceact.eu/wp-content/uploads/2024/01/AIA-Final-Draft-21-January-2024.pdf

Dulima Zabala Leal, T., & Gómez Macfarland, C. A. (2024). La responsabilidad civil y la ética en la inteligencia artificial: una revisión sistemática de las ideas del período 2018–2023. *Revista IUSTA*, (60), 66–93. https://doi.org/10.15332/25005286.9964

España. (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf

European Commission. (2021). *Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act), COM(2021)206 final*. European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2021:206:FIN

European Parliament. (2023, 6 de diciembre). Artificial Intelligence Act: deal on comprehensive rules for trustworthy AI [Press release]. https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20231206IPR15699/artificial-intelligence-act-deal-on-comprehensive-rules-for-trustworthy-ai

European Union. (2016). Regulation (EU) 2016/679 — General Data Protection Regulation (GDPR). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., et al. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds & Machines*, 28(4), 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

Flor-Unda, O., Simbaña, F., Larriva-Novo, X., Acuña, Á., Tipán, R., & Acosta-Vargas, P. (2023). A comprehensive analysis of the worst cybersecurity vulnerabilities in Latin America. *Informatics*, 10(3), 71. https://doi.org/10.3390/informatics10030071

Garrido, R., Lapostol, J. P., & Hermosilla, M. P. (2021). *Transparencia algorítmica en el sector público*. GobLab (Universidad Adolfo Ibáñez) y Consejo para la Transparencia. https://goblab.uai.cl/wp-content/uploads/2021/10/ESTUDIO-TRANSPARENCIA-ALGORITMICA-EN-EL-SECTOR-PUBLICO-GOBLAB-CPLT-final....pdf

IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems. (2019). *Ethically Aligned Design (EAD), Version II* (for public discussion). IEEE. https://standards.ieee.org/wp-content/uploads/import/documents/other/ead_v2.pdf

Jiménez, Y. (2024). Deontología en el uso de la inteligencia artificial: hacia un futuro responsable. *Dialógica. Revista Multidisciplinaria*, 21(1), 66–83. https://doi.org/10.56219/dialgica.v21i1.2935

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2

México. (2022). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf

Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). https://doi.org/10.1177/2053951716679679

OECD. (2019). *Scoping the OECD AI principles: Deliberations of the Expert Group on Artificial Intelligence at the OECD (AIGO)* (OECD Digital Economy Papers No. 291). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d62f618a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *The state of implementation of the OECD AI Principles: Four years on* (implementación y seguimiento). OECD. https://oecd.ai/en/consultations/state-of-implementation

Panamá. (2019). Ley 81 de 26 de marzo de 2019 — Sobre Protección de Datos Personales. *Gaceta Oficial*. https://antai.gob.pa/ley-81-de-proteccion-de-datos-personales-entra-en-vigencia-en-panama/

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa

UNESCO. (2024). *Artificial intelligence and democracy* (Report / regional analysis building on the Recommendation). UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/artificial-intelligence-and-democracy

United Nations. (2020). *Secretary-General's Roadmap for Digital Cooperation* (A/74/821). United Nations. https://undocs.org/en/A/74/821

Veale, M., & Zuiderveen Borgesius, F. (2021). Demystifying the draft EU Artificial Intelligence Act. *Computer Law Review International, 22*(4), 97–112. https://doi.org/10.9785/cri-2021-220402

Wachter, S., Mittelstadt, B., & Floridi, L. (2017). Why a right to explanation of automated decision-making does not exist in the General Data Protection Regulation. *International Data Privacy Law, 7*(2), 76–99. https://doi.org/10.1093/idpl/ipx005

Declaración de Autoría

Conceptualización: Ricardo M. Candanedo Yau; **Investigación**: Ricardo M. Candanedo Yau; **Metodología**: Ricardo M. Candanedo Yau; **Redacción – Borrador orogianal**: Ricardo M. Candanedo Yau; **Redacción – revisión y edición:** Ricardo M. Candanedo Yau; **Autor de correspondencia:** Ricardo M. Candanedo Yau.

Conflicto de interés

El autor de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado, en la afiliación.

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 315 – 335
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Influencia de la desregulación emocional y su relación con las ideas suicidas en estudiantes universitarios

Influence of emotional dysregulation and its relationship with suicidal ideas in university students

Influence de la dérégulation émotionnelle et son lien avec les idées suicidaires chez les étudiants universitaires

Influência da desregulação emocional e sua relação com ideias suicidas em estudantes universitários

Nilena Álvarez
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Psicología, Panamá
nilena.alvarez@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-4853-9139

Nancy Córdoba G.
Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Psicología, Panamá
nancy.cordoba@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-1989-0907

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11299

Recibido: 26/12/2025 **Aceptado:** 24/03/2026

RESUMEN

Introducción: La desregulación emocional constituye una condición de vulnerabilidad que puede afectar el bienestar, el desempeño y la permanencia de estudiantes universitarios, especialmente cuando la tensión, tristeza, ansiedad, irritabilidad y pérdida de sentido se relacionan con ideas suicidas. Objetivo: Analizar la influencia de la desregulación emocional y su relación con las ideas suicidas en estudiantes universitarios. Método: Investigación cuantitativa, no experimental, de campo y nivel descriptivo-relacional. La población estuvo conformada por 478 estudiantes y la muestra por 213 participantes, seleccionados mediante muestreo intencional con selección aleatoria. Se aplicaron la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21 y la Escala Columbia para Evaluar la Gravedad de la Ideación Suicida C-SSRS. Resultados: Se identificó un patrón psicoemocional heterogéneo, con predominio de manifestaciones leves y moderadas, acompañado de focos intensos de irritabilidad, desánimo, tensión, pérdida de entusiasmo y ansiedad. El 55% manifestó pensamientos relacionados con la muerte, mientras el 29% reportó ideación más concreta sin intención declarada; asimismo, los niveles de mayor

planificación fueron menos frecuentes. Los hallazgos muestran que la desregulación emocional configura una condición asociada con la ideación suicida y puede afectar concentración, convivencia, rendimiento y continuidad académica. Conclusiones/Recomendaciones: Se confirma la necesidad de implementar tamizaje periódico, educación emocional, acompañamiento psicológico confidencial, protocolos de detección temprana y derivación especializada, mediante estrategias diferenciadas según el nivel de riesgo, fortaleciendo redes de apoyo y una política universitaria preventiva, accesible y no estigmatizante, orientada al bienestar, permanencia y protección integral del estudiantado universitario.

Palabras clave: Desregulación emocional; estudiantes universitarios; ideación suicida; prevención universitaria; regulación emocional; salud mental

ABSTRACT

Introduction: Emotional dysregulation is a condition of vulnerability that can affect the well-being, performance, and retention of university students, especially when tension, sadness, anxiety, irritability, and a loss of meaning are related to suicidal ideation. Objective: To analyze the influence of emotional dysregulation and its relationship with suicidal ideation in university students. Method: A quantitative, non-experimental, field study at a descriptive-relational level. The population consisted of 478 students, and the sample comprised 213 participants, selected through purposive random sampling. The Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21) and the Columbia Scale for the Severity of Suicidal Ideation (C-SSRS) were administered. Results: A heterogeneous psycho-emotional pattern was identified, with a predominance of mild and moderate manifestations, accompanied by intense episodes of irritability, discouragement, tension, loss of enthusiasm, and anxiety. Fifty-five percent expressed thoughts related to death, while 29% reported more concrete ideation without a declared intention; likewise, levels of greater planning were less frequent. The findings show that emotional dysregulation is a condition associated with suicidal ideation and can affect concentration, social interaction, performance, and academic continuity. Conclusions/Recommendations: The need to implement periodic screening, emotional education, confidential psychological support, early detection protocols, and specialized referrals is confirmed. These should be done through differentiated strategies according to the level of risk, strengthening support networks, and implementing a preventive, accessible, and non-stigmatizing university policy focused on the well-being, retention, and comprehensive protection of university students.

Keysword: Emotional maladjustment; university students; suicidal ideation; university prevention; emotional regulation; mental health

RÉSUMÉ

Introduction: La dysrégulation émotionnelle est un état de vulnérabilité pouvant affecter le bien-être, la performance et la persévérance des étudiants universitaires, notamment lorsque la tension, la tristesse, l'anxiété, l'irritabilité et la perte de sens sont liées à des idées suicidaires. Objectif: Analyser l'influence de la dysrégulation émotionnelle et sa relation avec les idées suicidaires chez les étudiants universitaires. Méthode : Étude de terrain quantitative, non expérimentale, de type descriptif-relationnel. La population étudiée était composée de 478 étudiants, et l'échantillon comprenait 213 participants, sélectionnés par échantillonnage aléatoire raisonné. L'échelle de dépression, d'anxiété et de stress (DASS-21) et l'échelle de Columbia pour la gravité des idées suicidaires (C-SSRS) ont été utilisées. Résultats : Un profil psycho-émotionnel hétérogène a été identifié, avec une prédominance de manifestations légères à modérées,

accompagnées d'épisodes intenses d'irritabilité, de découragement, de tension, de perte d'enthousiasme et d'anxiété. Cinquante-cinq pour cent des participants ont exprimé des pensées liées à la mort, tandis que 29 % ont rapporté des idées suicidaires plus concrètes sans intention déclarée ; de même, les projets plus élaborés étaient moins fréquents. Ces résultats montrent que la dysrégulation émotionnelle est associée aux idées suicidaires et peut affecter la concentration, les interactions sociales, les performances et la continuité des études. Conclusions/Recommandations : Il est nécessaire de mettre en place un dépistage périodique, une éducation émotionnelle, un soutien psychologique confidentiel, des protocoles de détection précoce et des orientations spécialisées. Ces mesures devraient être appliquées selon des stratégies différenciées en fonction du niveau de risque, en renforçant les réseaux de soutien et en instaurant une politique universitaire préventive, accessible et non stigmatisante, axée sur le bien-être, la réussite et la protection globale des étudiants.

Mots-clés: Détresse émotionnelle ; étudiants universitaires ; idées suicidaires ; prévention universitaire ; régulation émotionnelle ; santé mentale

RESUMO

Introdução: A desregulação emocional é uma condição de vulnerabilidade que pode afetar o bem-estar, o desempenho e a permanência de estudantes universitários, especialmente quando tensão, tristeza, ansiedade, irritabilidade e perda de sentido estão relacionadas à ideação suicida. Objetivo: Analisar a influência da desregulação emocional e sua relação com a ideação suicida em estudantes universitários. Método: Estudo de campo quantitativo, não experimental, em nível descritivo-relacional. A população foi composta por 478 estudantes, e a amostra por 213 participantes, selecionados por amostragem aleatória intencional. Foram aplicados a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) e a Escala de Columbia para a Gravidade da Ideação Suicida (C-SSRS). Resultados: Identificou-se um padrão psicoemocional heterogêneo, com predominância de manifestações leves e moderadas, acompanhadas por episódios intensos de irritabilidade, desânimo, tensão, perda de entusiasmo e ansiedade. Cinquenta e cinco por cento expressaram pensamentos relacionados à morte, enquanto 29% relataram ideação mais concreta sem intenção declarada; Da mesma forma, níveis mais elevados de planejamento foram menos frequentes. Os resultados mostram que a desregulação emocional é uma condição associada à ideação suicida e pode afetar a concentração, a interação social, o desempenho e a continuidade acadêmica. Conclusões/Recomendações: Confirma-se a necessidade de implementar triagem periódica, educação emocional, apoio psicológico confidencial, protocolos de detecção precoce e encaminhamentos especializados. Essas medidas devem ser tomadas por meio de estratégias diferenciadas de acordo com o nível de risco, fortalecendo as redes de apoio e implementando uma política universitária preventiva, acessível e não estigmatizante, focada no bem-estar, na permanência e na proteção integral dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Desregulación emocional; estudantes universitários; ideação suicida; prevenção universitária; regulação emocional; saúde mental

Introducción

Como antecedente de la investigación que sustenta y orienta el desarrollo de la presente temática, la cual lleva por título “El desregulación emocional como factor para ideas suicidas en estudiantes universitarios de una universidad pública de Panamá”; a continuación se profundiza, desde una mirada

holística e integradora de la salud mental universitaria, en formas de organización del acompañamiento psicoeducativo, pautas para la detección, comprensión y abordaje del malestar emocional, y su concreción en experiencias preventivas que favorezcan el bienestar estudiantil. Esto permite visibilizar tempranamente riesgos y fortalecer redes de apoyo.

Según Gupta, Fischer, Roy y Bhattacharyya (2024) en su estudio titulado "Regulación emocional e ideación suicida: roles mediadores del apoyo social percibido y el afrontamiento evitativo", se propuso explorar cómo las estrategias de regulación emocional especialmente la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva se relacionan con la frecuencia e intensidad de los pensamientos suicidas, incorporando además variables como el apoyo social percibido y el afrontamiento evitativo como posibles mediadores del riesgo.

En cuanto a la metodología, los autores trabajaron con 200 estudiantes universitarios seleccionados aleatoriamente, con una edad promedio cercana a los 20 años, aplicando escalas estandarizadas de regulación emocional, ideación suicida, apoyo social percibido y afrontamiento. El diseño fue cuantitativo, no experimental, de tipo transversal y con un nivel de análisis correlacional y de mediación estadística, utilizando pruebas no paramétricas, coeficientes de correlación de Pearson y modelos de mediación generalizada para estimar el papel intermedio del apoyo social y del afrontamiento evitativo.

Los resultados mostraron que los estudiantes que recurrían con mayor frecuencia a estrategias de reevaluación cognitiva reportaban niveles más bajos de ideación suicida, efecto que se explicaba en parte por la percepción de mayor apoyo social y menor uso de afrontamiento evitativo, mientras que la supresión expresiva se asociaba con incrementos en los pensamientos suicidas a través de trayectorias de menor apoyo percibido y mayor evitación.

En las conclusiones, subrayaron que la dificultad para gestionar de forma flexible las emociones negativas particularmente aquellas ligadas a la frustración, la vergüenza y la sensación de fracaso académico opera como un factor de alto riesgo para la ideación suicida, sobre todo cuando se combina con redes de apoyo precarias y estilos de afrontamiento centrados en la evitación.

El estudio insistió en que la universidad no puede limitarse a ofrecer servicios psicoterapéuticos reactivos, sino que debe promover intervenciones preventivas orientadas a fortalecer la regulación emocional, el uso de estrategias de afrontamiento activas y la búsqueda de apoyo, antes de que los estudiantes lleguen a experimentar una desregulación emocional grave que derive en pensamientos de muerte.

La relevancia de este antecedente radica en que demuestra, con evidencia empírica reciente, que no basta con medir síntomas de depresión o ansiedad; es necesario centrarse en la forma en que los jóvenes regulan (o no regulan) su mundo emocional cotidiano, porque allí se configura una parte sustantiva del riesgo.

Rivas (2022) desarrolló una tesis titulada “Regulación emocional y riesgo suicida en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”, cuyo propósito fue identificar la relación entre las dificultades en la regulación emocional y el riesgo suicida en jóvenes de educación superior de una gran ciudad latinoamericana. Este trabajo parte de un contexto donde coexisten precariedad económica, exigencias académicas intensas y una débil cultura de cuidado de la salud mental, factores que se entrelazan con experiencias de ansiedad, desesperanza y sentimientos de sobrecarga que pueden expresarse en ideas de muerte o deseos de desaparecer.

Metodológicamente, se trató de un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, transversal, con alcance descriptivo y correlacional. La población de referencia fue de más de seiscientos mil universitarios de Lima Metropolitana, de la cual se obtuvo una muestra intencionada de 369 estudiantes, seleccionados por accesibilidad.

Para la recolección de datos se utilizaron la Escala de Suicidalidad de Okasha y una versión abreviada de la Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-SF), lo que permitió medir tanto las dimensiones del riesgo suicida (pensamientos, planes y conductas previas) como las dificultades en la regulación de la experiencia emocional (impulsividad, falta de claridad, problemas para aceptar emociones, entre otras). Los análisis estadísticos evidenciaron una relación significativa entre regulación emocional deficitaria y mayor riesgo suicida ($p < 0,001$; Rho $\approx 0,50$), además de mostrar que alrededor de una quinta parte de los estudiantes presentaba niveles medios de riesgo.

Las conclusiones enfatizaron que los fallos persistentes en la regulación emocional no solo incrementan la probabilidad de ideación suicida, sino que, en contextos de sobrecarga académica y escaso acceso a servicios psicológicos, pueden consolidarse como un patrón de respuesta ante situaciones de frustración, conflicto o pérdida. La autora advierte que muchos jóvenes sostienen una aparente “funcionalidad” en lo académico, pero conviven con pensamientos de muerte normalizados, sentimientos de vacío y uso de estrategias evitativas que se asocian a un mayor riesgo suicida.

La relación de este antecedente es directa, pues muestra que, en un contexto latinoamericano con desigualdades sociales y presiones académicas similares, la dificultad para gestionar emociones intensas se asocia de manera robusta con el riesgo de ideación suicida.

Partiendo de los referidos antecedentes es de enfatizar que, en las últimas dos décadas, la salud mental de la población universitaria se ha ido convirtiendo en uno de los puntos ciegos más delicados de los sistemas educativos y sanitarios a nivel mundial. La transición a la vida universitaria suele implicar rupturas familiares, sobrecarga académica, incertidumbre económica y un contacto permanente con la cultura del rendimiento, elementos que, cuando no son tramitados de forma adecuada, van erosionando la capacidad del estudiante para procesar sus emociones y sostener un equilibrio interno razonable.

La literatura reciente describe la desregulación emocional dificultades persistentes para reconocer, modular y expresar los estados afectivos como un factor transdiagnóstico que incrementa de manera notable la vulnerabilidad frente a la ideación suicida, particularmente en jóvenes que ya enfrentan síntomas ansiosos o depresivos (Rogante et al., 2024).

Al mismo tiempo, diversos estudios internacionales en población universitaria muestran que la ideación suicida no surge de forma aislada, sino entrelazada con problemas crónicos en la regulación emocional, experiencias tempranas de violencia o abuso emocional y contextos académicos altamente demandantes. Las revisiones sistemáticas indican asociaciones consistentes entre dificultades de regulación emocional y pensamientos suicidas, aunque advierten que dichos problemas suelen coexistir con otros factores psicológicos de riesgo (Turton et al., 2021).

Más recientemente, se ha demostrado que el abuso emocional en la infancia puede seguir influyendo en la vida universitaria a través de mecanismos como la alexitimia, potenciando la ideación suicida cuando el estudiante carece de recursos internos para nombrar lo que siente y de redes que amortigüen este malestar (Hu et al., 2025). A ello se suma que variables como ansiedad, depresión, experiencias de acoso y baja percepción de apoyo familiar o entre pares aparecen de forma reiterada como componentes que intensifican el riesgo de ideación suicida, mientras que los vínculos cálidos con la familia y los compañeros operan como factores protectores clave en la etapa universitaria (Qiu & Wang, 2025).

En el contexto latinoamericano, este escenario se complejiza aún más por la confluencia de desigualdades socioeconómicas, inestabilidad política, violencia estructural y sistemas universitarios tensionados por la masificación, la precarización laboral docente y la escasez de servicios de apoyo psicológico formales.

La universidad, que idealmente debería funcionar como un espacio de promoción del desarrollo integral, se convierte para muchos jóvenes en un entorno donde se acumulan presiones académicas, jornadas extendidas, trabajo paralelo para sostener los estudios y, en ocasiones, responsabilidades familiares tempranas. Investigaciones realizadas en estudiantes universitarios de la región han confirmado que el riesgo suicida se explica en gran medida por la interacción entre el apoyo social percibido, el sentido de vida y la forma en que el estudiante responde a los estresores cotidianos, mostrando que la ausencia de soporte y de un proyecto vital claro se asocia con mayor probabilidad de pensamientos suicidas (Almonacid et al., 2024).

De manera convergente, estudios documentales en jóvenes universitarios latinoamericanos destacan cómo factores psicosociales como la soledad, el agotamiento académico, la deserción y el sentimiento de fracaso personal se entretejen con la ideación suicida, evidenciando un panorama donde el desregulación emocional deja de ser un fenómeno privado para convertirse en un problema de salud

pública que las instituciones de educación superior aún no logran abordar de manera sistemática (Hurtado et al., 2024).

Más específicamente, algunos trabajos realizados en universidades de la región han permitido identificar patrones de riesgo que dialogan directamente con la temática de esta tesis. Se ha reportado, por ejemplo, que la ideación suicida en estudiantes universitarios de instituciones latinoamericanas se asocia con factores personales y conductuales, entre ellos el manejo ineficaz del estrés, el consumo problemático de sustancias, las dificultades para regular estados de tristeza, ira o frustración y la presencia de conflictos familiares no resueltos.

Dichos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones preventivas en el ámbito educativo que no se limiten a la detección de cuadros clínicos avanzados, sino que apunten a reconocer tempranamente la desregulación emocional y a fortalecer competencias de afrontamiento en la vida cotidiana universitaria (Chinchay & Vargas, 2025). Desde esta perspectiva, la universidad latinoamericana no solo es un escenario donde se registra la ideación suicida, sino un espacio estratégico para comprender cómo se configuran, se mantienen y se pueden transformar los patrones de respuesta emocional de los estudiantes.

En el caso de Panamá, la situación no es ajena a estas tendencias, aunque la evidencia científica aún es incipiente y se concentra en muestras específicas de jóvenes y adultos jóvenes. Los datos nacionales sobre mortalidad por lesiones autoinfligidas muestran que el suicidio constituye un problema relevante en la población de 15 a 29 años, lo que sugiere la presencia de malestar psicológico significativo que no siempre llega a los servicios de salud mental y que puede estar alojado en los espacios educativos, incluyendo las universidades.

Estudios recientes con población joven panameña han explorado la relación entre variables psicológicas como el locus de control y la ideación suicida, y han encontrado que los participantes que perciben menor control sobre los acontecimientos de su vida tienden a presentar mayores niveles de pensamientos suicidas, lo que evidencia la interacción entre recursos de afrontamiento, percepción de autoeficacia y riesgo (Yzaguirre & Quintero, 2025).

Aunque estas investigaciones no siempre se enfocan exclusivamente en estudiantes universitarios, ofrecen indicios claros de que la vivencia subjetiva de falta de control, junto a un repertorio limitado de estrategias para manejar las emociones, puede configurar un terreno propicio para la ideación suicida en la juventud panameña.

Partiendo de esta premisa, la presente temática sobre “el desregulación emocional como factor para ideas suicidas en estudiantes universitarios” toma lugar debido que, en la universidad pública de Panamá, la realidad cotidiana muestra que muchos estudiantes transitan la vida académica arrastrando un malestar difuso que casi nunca se nombra con claridad: cambios bruscos de ánimo, irritabilidad, apatía,

dificultades para concentrarse, insomnio, sensación de vacío y pensamientos de "no poder más" se normalizan como parte del "estrés universitario".

Sin embargo, cuando la comunidad académica desconoce que este conjunto de manifestaciones puede corresponder a una desregulación emocional sostenido, pierde de vista que detrás de las calificaciones bajas, las inasistencias frecuentes, la desconexión en clase o el aislamiento social pueden estar germinando ideas suicidas.

La problemática no reside solo en la presencia de síntomas, sino en la ausencia de un marco de comprensión: sin identificar la desregulación emocional como factor vinculado a la ideación suicida, estos signos de alarma se banalizan, se atribuyen exclusivamente a "falta de responsabilidad" y se deja al estudiante solo, tratando de gestionar un sufrimiento que no alcanza a expresar ni a encauzar por vías de apoyo oportunas.

Las causas que propician esta situación son múltiples y se entrecruzan en el entramado institucional, familiar y sociocultural propio de una universidad pública panameña. Por un lado, persisten estigmas hacia la salud mental que llevan a docentes, compañeros e incluso a los propios estudiantes a minimizar o ridiculizar la expresión de malestar emocional, favoreciendo que se silencien los problemas hasta que ya son críticos.

Por otro lado, la sobrecarga académica, la necesidad de trabajar para sostener los estudios, los conflictos familiares y las experiencias de violencia simbólica o discriminación generan una presión constante que desborda los recursos de afrontamiento de muchos jóvenes. A ello se suma la limitada formación de algunos actores universitarios para reconocer la desregulación emocional como un riesgo específico, así como la insuficiencia de dispositivos de acompañamiento psicológico accesibles y visibles dentro del campus. En conjunto, estos factores contribuyen a que la ideación suicida se configure en un terreno de invisibilidad, donde el estudiante percibe que "no tiene derecho" a sentirse mal o que pedir ayuda es sinónimo de debilidad.

Las consecuencias de no atender de manera directa la desregulación emocional como factor para ideas suicidas se reflejan tanto en la trayectoria académica como en la vida psicosocial del estudiantado. En el plano académico, se observan incrementos en la reprobación de asignaturas clave, deserción silenciosa, pérdida de becas y abandono de proyectos profesionales que, en otras condiciones, podrían haberse sostenido con apoyos adecuados.

En el plano psicosocial, la falta de reconocimiento institucional del problema propicia un círculo de aislamiento, baja autoestima, deterioro de las relaciones interpersonales y mayor vulnerabilidad frente a conductas de riesgo, donde la ideación suicida puede pasar de ser un pensamiento esporádico a un modo recurrente de imaginar la salida al sufrimiento.

Esta combinación de efectos no solo afecta al estudiante y a su entorno inmediato, sino que compromete el rol de la universidad pública como espacio de inclusión y movilidad social, evidenciando la urgencia de investigar, describir y comprender, con rigor cuantitativo, cómo se articulan los niveles, patrones y consecuencias de la desregulación emocional asociado a las ideas suicidas en esta población. En este orden de ideas, surge la siguiente interrogante de la investigación: ¿De qué manera la desregulación emocional se constituye en un factor asociado a las ideas suicidas en estudiantes universitarios de una universidad pública de Panamá?

Reconocer la desregulación emocional como factor asociado a ideas suicidas en estudiantes universitarios de una universidad pública de Panamá se justifica porque permite sacar a la luz una realidad que, aunque está presente en los pasillos, aulas y plataformas virtuales, suele permanecer minimizada o confundida con "estrés normal de la vida académica". Al no identificar con claridad los niveles y patrones de esa desregulación emocional, la institución corre el riesgo de pasar por alto señales tempranas de sufrimiento en jóvenes que, simultáneamente, deben responder a exigencias académicas, dificultades económicas y presiones familiares.

Este estudio se justifica, precisamente, porque ofrece una mirada sistemática y cuantitativa sobre una problemática que hoy se percibe de forma fragmentada, sin datos concretos que permitan dimensionar cuántos estudiantes se encuentran en riesgo, qué tan intensos son esos desregulacións emocionales y de qué manera se vinculan con la presencia de ideas suicidas, información sin la cual cualquier intervención termina siendo improvisada o basada en intuiciones más que en evidencia.

La importancia de la investigación radica en que proporciona al contexto universitario panameño un marco conceptual y empírico para comprender cómo ciertos componentes de la desregulación emocional como la dificultad para regular la angustia, el manejo de la frustración ante el fracaso académico o la tendencia a pensamientos negativos recurrentes pueden incrementar la vulnerabilidad frente a la ideación suicida.

Más allá de describir porcentajes, el estudio permite interpretar la experiencia del estudiante desde una lógica psicosocial, integrando la dimensión subjetiva del malestar con las condiciones estructurales propias de una universidad pública, donde coexisten grupos con alta precariedad económica, estudiantes que trabajan y estudian, y jóvenes que son la primera generación de su familia en acceder a la educación superior.

De esta forma, la importancia del trabajo no se limita a aportar conocimiento teórico, sino que abre la posibilidad de diseñar estrategias de prevención más ajustadas a la realidad local, que tomen en cuenta los niveles de desregulación emocional, los componentes más críticos y las consecuencias académicas y relacionales que se desprenden de esta situación.

En el plano sociopolítico y socioeconómico, los aportes del estudio se vinculan directamente con el papel de la universidad pública como garante de derechos y como motor de movilidad social. Un estudiante que abandona sus estudios, reduce su rendimiento o rompe sus vínculos sociales por no recibir apoyo oportuno frente a una desregulación emocional con ideas suicidas no solo ve afectado su proyecto de vida, sino que también impacta en el tejido social y en la productividad futura del país.

Al visibilizar esta relación entre desregulación emocional e ideación suicida, la investigación ofrece insumos para que las autoridades universitarias y los responsables de políticas públicas en educación y salud mental puedan argumentar, con base en datos, la necesidad de fortalecer programas de acompañamiento psicológico, protocolos de atención en crisis y acciones preventivas dentro del campus. En consecuencia, el estudio tiene el potencial de orientar decisiones institucionales y políticas que reduzcan costos asociados a deserción, repitencia y pérdida de capital humano, al mismo tiempo que promueven una universidad más sensible al bienestar emocional de sus estudiantes y coherente con su misión social.

Partiendo de lo referido, se enmarca el objetivo general: Analizar la influencia de la desregulación emocional y su relación con las ideas suicidas en estudiantes universitarios. Y en continuidad los objetivos específicos: 1. Describir la situación actual del desregulación emocional como factor vinculado a las ideas suicidas según su niveles y patrones en estudiantes universitarios; 2. Identificar qué componentes del desregulación emocional se relacionan con mayor intensidad en ideas suicidas de los estudiantes universitarios; 3. Analizar las principales consecuencias académicas y psicosociales vinculadas a la ideación suicida por desregulación emocional en estudiantes universitarios.

Materiales y métodos

Diseño del Estudio: El presente estudio se enmarca en una modalidad cuantitativa, diseño no experimental, de tipo campo y nivel descriptivo-relacional, pues se desarrolla en el contexto universitario real sin manipular las condiciones académicas ni personales de los estudiantes.

Participantes: En relación con las fuentes del estudio, la información primaria se obtuvo de la participación directa de estudiantes universitarios, con el propósito de describir la vivencia de la desregulación emocional y de las ideas suicidas en su contexto real específico; estos sujetos resultaron esenciales, pues permitieron reconocer los indicadores que configuran la problemática investigada, de modo que la muestra quedó conformada por dichos participantes clave. En lo referente a las fuentes secundarias, para el desarrollo de la tesis se recurrió a materiales documentales de base teórica relacionados con la temática estudiada, lo que permitió respaldar conceptualmente la problemática planteada. La población de la presente investigación estará integrada por cuatrocientos setenta y ocho (478) estudiantes de la facultad de educación y de administración de empresa y contabilidad del Centro Regional Universitario de San Miguelito, quienes cursan actualmente estudios de grado en dicha institución. La muestra quedó integrada por doscientos trece (213) estudiantes de la facultad de educación

y de administración de empresa y contabilidad del Centro Regional Universitario de San Miguelito ubicada en la ciudad de Panamá, quienes conforman la totalidad de los participantes considerados dentro del escenario académico esto es dado que se utilizó la fórmula muestral a un 95% Nivel de confianza y un Error máximo tolerable del 5%. En este estudio el Tipo de muestra estadísticas, corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo intencional con selección aleatoria

Con fines de dar ponencia a las variables de la investigación; en primer lugar, para la variable independiente se fundamenta "Condición psicoemocional de los estudiantes universitarios", Conjunto de estados afectivos, cognitivos y conductuales que reflejan cómo el estudiante vive y gestiona su mundo emocional frente a las exigencias académicas. En segundo lugar, para la variable dependiente se tomó en cuenta "Desregulación emocional", dificultad persistente para reconocer, comprender y modular las propias emociones, que se expresa en respuestas afectivas intensas, rígidas o desbordadas ante las demandas cotidianas; en continuidad tomo lugar "Ideación suicida" Conjunto de pensamientos, imágenes, preocupaciones o planes relacionados con la posibilidad de morir o provocarse la muerte, que pueden oscilar desde el deseo pasivo de no seguir viviendo hasta la elaboración activa de métodos y planes para llevar a cabo un acto suicida.

Materiales (o Instrumentos): En cuanto a las técnicas para la recolección de datos se emplearán dos instrumentos estandarizados: la escala DASS-21, que permite valorar de manera sintética síntomas de depresión, ansiedad y estrés vinculados a la desregulación emocional en los últimos siete días, administrada en su versión en español. De forma complementaria se utilizará la Escala Columbia para Evaluar la Seriedad de la Ideación Suicida (C-SSRS), destinada a indagar la presencia, frecuencia e intensidad de ideas suicidas en los participantes, también en su versión en español.

Procedimiento: La investigación se desarrolló de manera cronológica, comenzando con la delimitación del problema, la formulación de los objetivos y la selección de un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de campo y nivel descriptivo-relacional. Posteriormente, se estableció una población de 478 estudiantes y se seleccionó una muestra de 213 participantes de las facultades de Educación y de Administración de Empresas y Contabilidad del Centro Regional Universitario de San Miguelito, mediante un muestreo intencional con selección aleatoria. Luego de explicar el propósito del estudio, garantizar la participación voluntaria y obtener el consentimiento informado, se aplicaron los instrumentos de manera confidencial. Finalmente, las respuestas fueron codificadas, organizadas y preparadas para su procesamiento, preservando el anonimato de los participantes y presentando los resultados de manera agrupada.

Análisis de Datos: El análisis se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, utilizando la tabulación de las respuestas, el cálculo de frecuencias absolutas y porcentajes, y su representación mediante tablas y gráficas. La Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21 permitió organizar e interpretar las respuestas correspondientes a los síntomas de desregulación emocional, mientras que la Escala Columbia para Evaluar la Gravedad de la Ideación Suicida —C-SSRS— permitió describir la presencia y los niveles

de ideación reportados por los participantes. Posteriormente, los resultados de ambos instrumentos se analizaron conjuntamente para identificar tendencias, niveles y patrones relacionados con las variables estudiadas, sin recurrir a pruebas estadísticas inferenciales.

Resultados

1. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés-21 (DASS21)

Figura 1

Percepción de carga laboral excesiva



Fuente: Elaboración propia (2026)

Partiendo de los resultados, permite advertir que la desregulación emocional no aparece como una condición uniforme en el grupo estudiado, sino como una combinación de síntomas de intensidad variable que atraviesan dimensiones depresivas, ansiosas y de estrés.

En varios ítems predominan las escalas 0 y 1, lo que podría sugerir que una parte del estudiantado no reporta una afectación extrema; sin embargo, la presencia recurrente de respuestas en las escalas 2 y 3 evidencia que existe un grupo importante con manifestaciones emocionales persistentes o intensas.

Esta lectura resulta relevante porque la desregulación emocional en población universitaria suele presentarse de manera gradual. No siempre se expresa como una crisis visible, sino como tensión acumulada, dificultad para relajarse, irritabilidad, sensación de agotamiento, tristeza, pérdida de entusiasmo o preocupación ante la posibilidad de perder el control.

Por ello, el valor interpretativo de la DASS-21 no se limita a señalar porcentajes aislados, sino a observar cómo se conectan los síntomas entre sí dentro de la experiencia académica y personal del estudiante.

En los ítems vinculados con tensión, relajación y sobrecarga emocional se observa una tendencia hacia respuestas intermedias. La dificultad para descargar la tensión concentró mayor peso en la escala 1, mientras que la dificultad para relajarse también tuvo mayor presencia en la escala 1 y 2. Esto sugiere que el malestar no se manifiesta necesariamente como una condición extrema en todos los participantes, pero sí como un estado frecuente de activación emocional que podría interferir con la concentración, el descanso y la adaptación a las demandas universitarias.

La lectura de los componentes depresivos muestra una situación igualmente sensible. En la ausencia de emociones positivas, el desánimo, la incapacidad para entusiasmarse y la baja valoración personal se observan porcentajes relevantes en las escalas 1, 2 y 3. Aunque algunos estudiantes se ubican en escala 0, el peso acumulado de las respuestas con presencia sintomática permite inferir que una proporción del grupo convive con experiencias de apatía, tristeza, desmotivación o pérdida de sentido personal, aspectos que requieren atención preventiva dentro del ámbito universitario.

En cuanto a los indicadores de ansiedad, los resultados muestran comportamientos diferenciados. Las dificultades respiratorias y la sensación de pánico presentan mayor concentración en la escala 0, lo que indica menor presencia en una parte del grupo; no obstante, otros ítems como preocupación ante situaciones de pánico, agitación, miedo sin razón aparente y percepción de cambios corporales muestran porcentajes distribuidos entre las escalas 1, 2 y 3. Esta distribución revela que la ansiedad puede estar presente de forma intermitente o parcial, sin que necesariamente todos los estudiantes la identifiquen como un problema clínico consolidado.

Uno de los hallazgos más llamativos corresponde al enfado con facilidad, donde la escala 3 alcanzó el porcentaje más alto. Este resultado introduce una señal importante dentro del análisis, porque la irritabilidad puede operar como una expresión conductual del estrés sostenido y del agotamiento emocional. En población universitaria, el malestar no siempre se comunica mediante tristeza o preocupación verbalizada; muchas veces se expresa como baja tolerancia, reactividad, dificultad para esperar o tendencia a responder de manera intensa ante situaciones cotidianas.

La presencia de síntomas somáticos, como boca seca, temblores, dificultades respiratorias o percepción de cambios cardíacos sin esfuerzo, también permite observar que la desregulación emocional no se limita al plano cognitivo. Estos indicadores muestran cómo el malestar puede trasladarse al cuerpo y ser vivido por el estudiante como sensación física de tensión, alerta o incomodidad. En ese sentido, la experiencia emocional se vuelve integral, porque compromete pensamiento, afectividad, comportamiento y respuesta fisiológica.

La combinación de valores altos en algunos ítems de desánimo, pérdida de entusiasmo, irritabilidad y preocupación permite sostener que la condición psicoemocional del grupo presenta señales de vulnerabilidad. No se trata de afirmar que todos los estudiantes se encuentren en una misma situación, sino de reconocer que el patrón general muestra un escenario heterogéneo, con una mayoría que reporta síntomas leves o moderados y un segmento que expresa indicadores más intensos. Esa heterogeneidad obliga a interpretar los resultados desde una lógica preventiva, no únicamente diagnóstica.

En conjunto, el instrumento evidencia que la desregulación emocional se configura como un fenómeno multidimensional. La tensión, la ansiedad corporal, la tristeza, la dificultad para iniciar actividades, la pérdida de ilusión y la irritabilidad no aparecen como datos separados, sino como manifestaciones que pueden reforzarse entre sí.

Cuando estos componentes se mantienen sin orientación, acompañamiento o recursos de afrontamiento, pueden afectar el rendimiento académico, la convivencia, la permanencia universitaria y la forma en que el estudiante interpreta sus posibilidades de futuro.

Esta lectura se fortalece con Haruna et al. (2025), quienes, al estudiar depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios mediante la DASS-21, señalan que estos síntomas suelen coexistir y relacionarse con presiones académicas y condiciones personales que intensifican la carga psicológica. Desde esa perspectiva, los resultados de la Tabla 1 no deben ser leídos como un simple registro de malestar emocional, sino como una señal de alerta institucional sobre la necesidad de fortalecer acciones de detección temprana, orientación psicológica y estrategias de regulación emocional dentro del entorno universitario.

De igual manera, Alalalmeh et al. (2024) sostienen que la medición de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios permite reconocer variaciones relevantes según condiciones académicas y

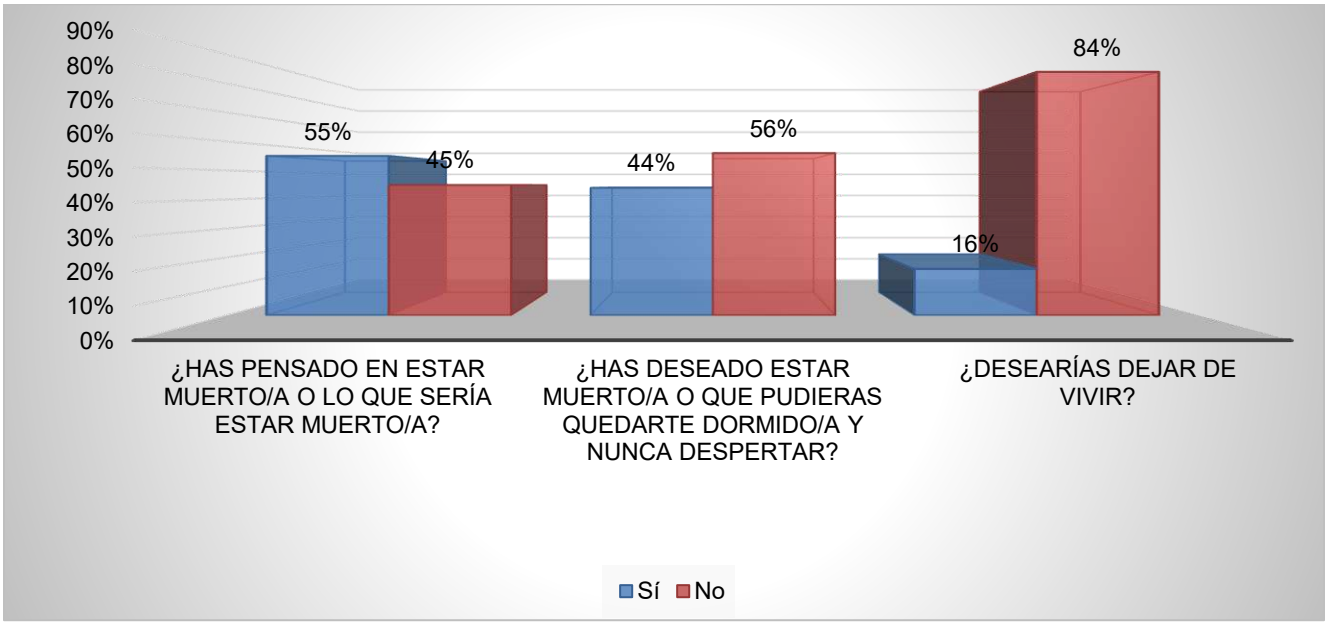
personales, por lo que los resultados deben utilizarse para orientar respuestas preventivas y no solo para describir porcentajes.

En este caso, el predominio de valores intermedios junto con focos de intensidad elevada permite concluir que el grupo estudiado se ubica en un escenario de riesgo psicoemocional diferenciado, donde algunos estudiantes requieren acompañamiento preventivo y otros podrían necesitar atención más focalizada

2. Instrumento. Escala Columbia para Evaluar la Seriedad de la Ideación Suicida (C-SSRS)

Figura 2

Deseos de morir



Fuente: Elaboración propia (2026)

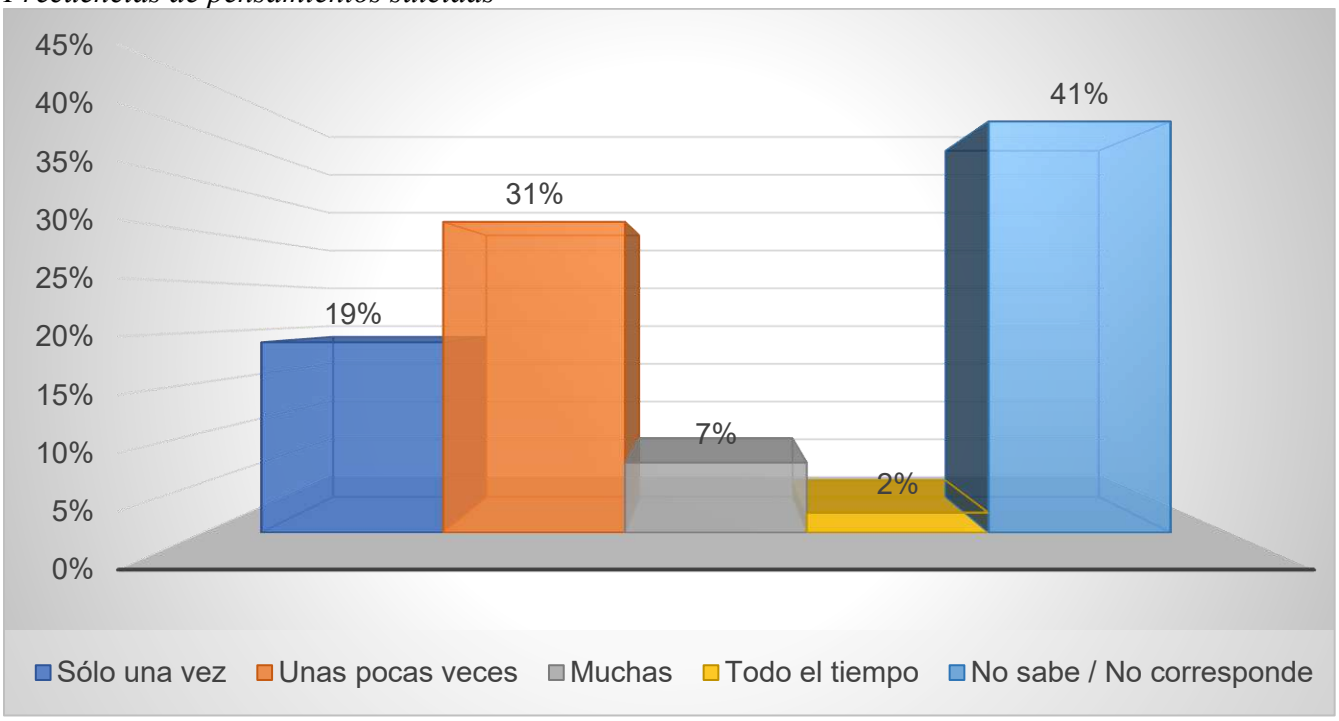
En la pregunta, referida al pensamiento de estar muerto o a imaginar esa condición, predominó la respuesta sí con 55% (N=118), seguida de no con 45% (N=95). En la segunda pregunta, relacionada con el deseo de no despertar, predominó no con 56% (N=119), frente a sí con 44% (N=94). En la tercera pregunta, sobre el deseo directo de dejar de vivir, predominó no con 84% (N=179), mientras que sí alcanzó 16% (N=34).

Los resultados muestran una diferencia importante entre formas pasivas y más directas de ideación. La primera pregunta concentra una proporción elevada de respuestas afirmativas, lo cual indica que una parte considerable del estudiantado ha tenido pensamientos asociados a la muerte como representación mental o escape simbólico. Sin embargo, cuando la pregunta se aproxima a un deseo más explícito, el porcentaje afirmativo disminuye, lo que sugiere una gradación en la intensidad del malestar.

Este comportamiento permite interpretar que la ideación no aparece necesariamente como una intención consolidada, sino como un indicador de sufrimiento psicológico que puede oscilar entre pensamiento pasivo, deseo difuso y rechazo consciente de continuar profundizando en esa dirección. Desde la perspectiva universitaria, este dato exige atención porque los pensamientos pasivos no deben ser minimizados: aunque no equivalen por sí solos a una conducta de alto riesgo, sí pueden revelar desesperanza, agotamiento emocional o sensación de no encontrar salidas ante la presión cotidiana.

Figura 3

Frecuencias de pensamientos suicidas



Fuente: Elaboración propia (2026)

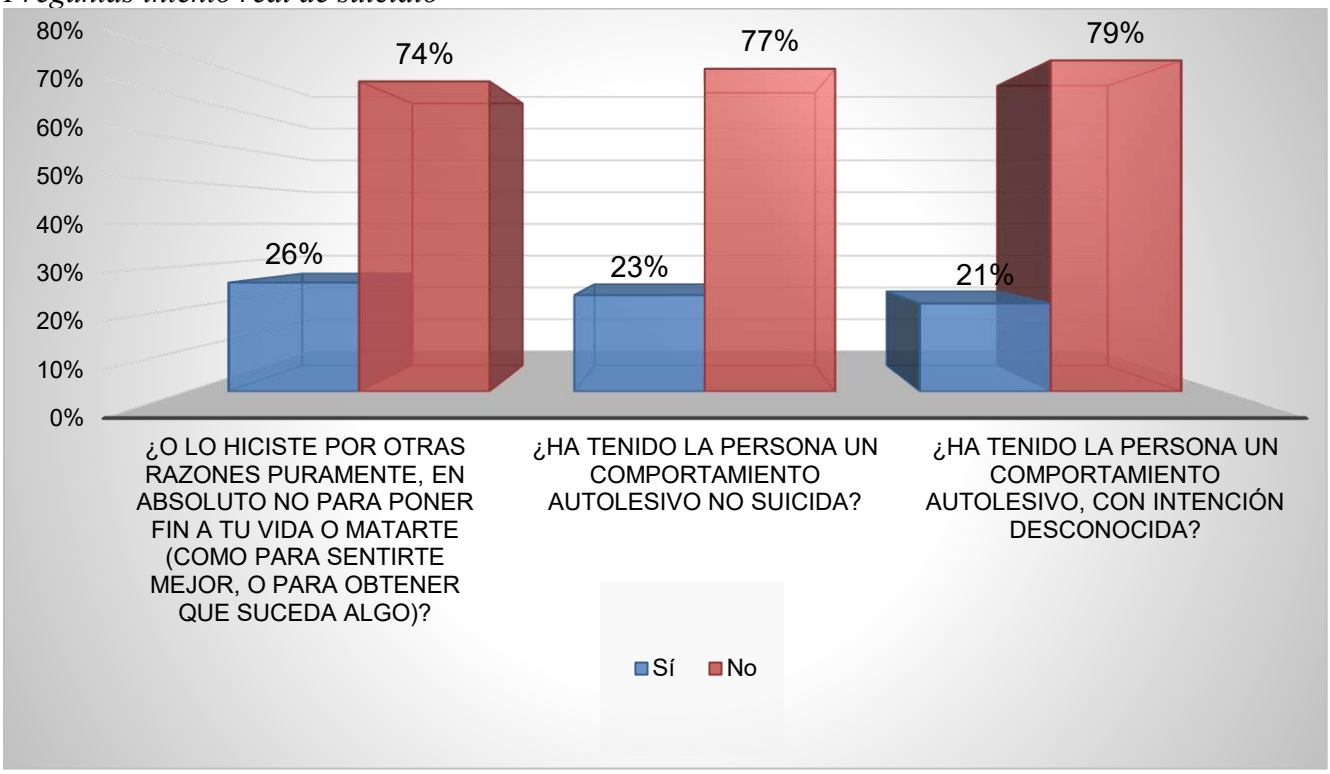
En la frecuencia de estos pensamientos, predominó la opción no sabe/no corresponde con 41% (N=87), seguida de unas pocas veces con 31% (N=66), sólo una vez con 19% (N=41), muchas veces con 7% (N=14) y todo el tiempo con 2% (N=5).

La Tabla 7 permite observar que, aunque la mayor proporción se ubica en no sabe/no corresponde, una parte relevante del grupo sí reporta frecuencia ocasional. La opción unas pocas veces concentra 31%, lo que sugiere que la ideación puede presentarse de forma intermitente, vinculada posiblemente a momentos de sobrecarga, crisis afectiva o acumulación de presiones académicas y personales.

El peso menor de muchas veces y todo el tiempo no debe ser desestimado. Aunque sus porcentajes son reducidos, expresan persistencia, y la persistencia de pensamientos de este tipo puede indicar mayor vulnerabilidad emocional. En términos de intervención universitaria, la frecuencia permite distinguir entre ideación ocasional y señales de continuidad, aspecto clave para priorizar acompañamiento psicológico.

Figura 4

Preguntas intento real de suicidio



Fuente: Elaboración propia (2026)

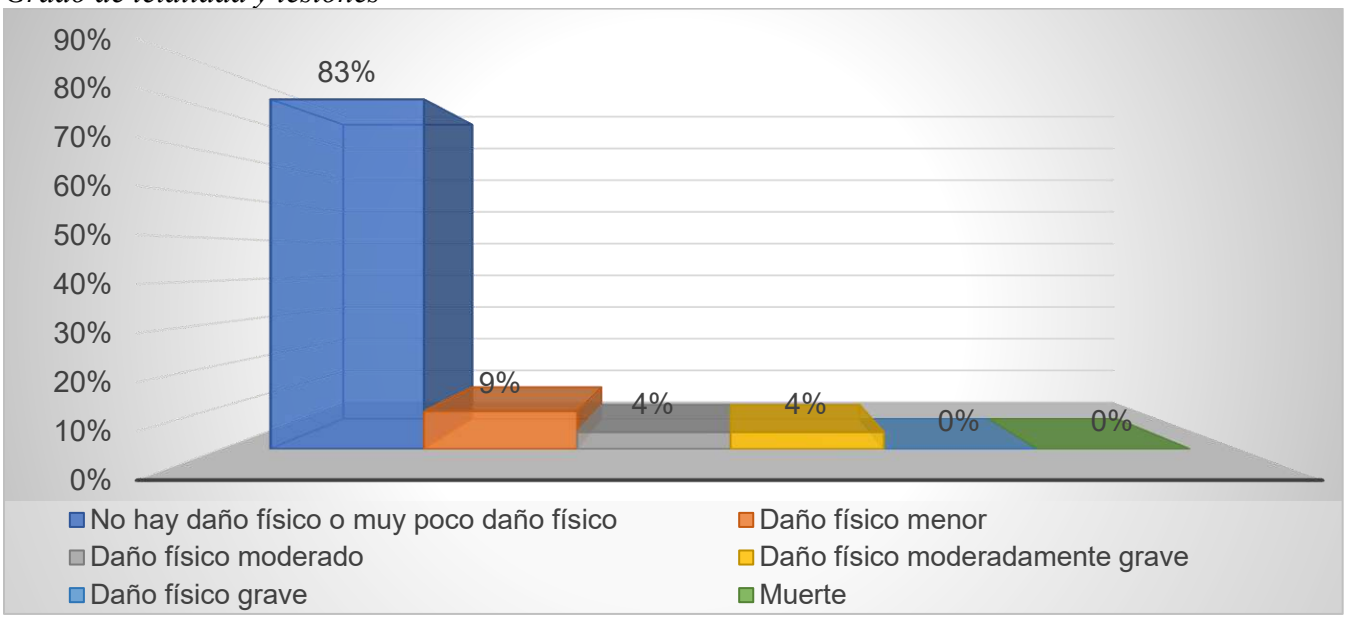
En la pregunta sobre otras razones no orientadas a poner fin a la vida, predominó no con 74% (N=158), seguido de sí con 26% (N=55). En la pregunta sobre comportamiento autolesivo no suicida, predominó no con 77% (N=163), frente a sí con 23% (N=50). En la pregunta sobre comportamiento autolesivo con intención desconocida, predominó no con 79% (N=169), mientras que sí alcanzó 21% (N=44).

La Tabla 15 permite diferenciar finalidades y niveles de claridad en la conducta. La mayoría negativa indica que, en estos ítems específicos, no predomina la explicación alternativa o no suicida; sin embargo, los porcentajes afirmativos entre 21% y 26% muestran que existe una parte del grupo donde la conducta puede tener sentidos distintos, ambiguos o no plenamente conscientes.

Esta distinción es fundamental porque la conducta de riesgo no siempre responde a una única motivación. En algunos casos puede funcionar como expresión de malestar, búsqueda de alivio emocional, reacción impulsiva o manifestación de una intención no claramente definida. Por ello, los resultados exigen una evaluación individualizada y no una lectura homogénea del grupo.

Figura 5

Grado de letalidad y lesiones



Fuente: Tabla 19.

En el grado de letalidad y lesiones, predominó no hay daño físico o muy poco daño físico con 83% (N=176), seguido de daño físico menor con 9% (N=19), daño físico moderado con 4% (N=9), daño físico moderadamente grave con 4% (N=9), daño físico grave con 0% (N=0) y muerte con 0% (N=0).

La Tabla 13 muestra que la mayoría de los casos se ubica en daño físico inexistente o muy reducido, lo cual puede interpretarse como un elemento de menor severidad física dentro del conjunto de resultados. Sin embargo, la existencia de respuestas en daño menor, moderado y moderadamente grave indica que no todos los casos pueden ser considerados de baja complejidad.

La ausencia de daño físico grave y muerte constituye un dato protector; no obstante, la lectura preventiva debe concentrarse en la continuidad entre malestar emocional, ideación, conducta y consecuencias físicas. El objetivo institucional no debe ser esperar lesiones graves para intervenir, sino actuar desde los indicadores iniciales de desregulación emocional y desde los primeros signos de conducta de riesgo.

Conclusiones

El análisis de los resultados permitió determinar que la desregulación emocional representa una condición relevante de vulnerabilidad en estudiantes universitarios, debido a la coexistencia de manifestaciones depresivas, ansiosas, estresantes y conductuales vinculadas con diferentes niveles de ideación suicida. En atención a los objetivos específicos planteados, se establecen las siguientes conclusiones:

Primero, los resultados evidenciaron una situación psicoemocional heterogénea, caracterizada por síntomas leves y moderados en gran parte del grupo, junto con manifestaciones intensas en determinados estudiantes, lo cual confirma la necesidad de respuestas preventivas diferenciadas dentro del contexto universitario.

Segundo, la irritabilidad representó uno de los componentes más intensos de la desregulación emocional, alcanzando el 47% en la categoría de mayor frecuencia, lo cual permite reconocerla como una manifestación conductual significativa del estrés sostenido, la sobrecarga y el agotamiento emocional.

Tercero, las manifestaciones identificadas pueden afectar la concentración, el descanso, la iniciativa y el rendimiento académico, generando dificultades para responder a las exigencias universitarias y aumentando el riesgo de reprobación, inasistencia, retraso formativo o abandono cuando no existe acompañamiento oportuno.

Referencias

Alalalmeh, S. O., et al. (2024). Assessing mental health among students in the UAE: A cross-sectional study utilizing the DASS-21 scale. *Heliyon*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38405042/

Almonacid, T. L., Ugarte, D. S., y Ugarte, L. O. (2024). Modelo explicativo de riesgo suicida en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Liberabit, 30*(1), e743. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?lng=pt&nrm=.pf&pid=S1729-48272024000100202&script=sci_abstract

Gupta, S., Fischer, J. F., Roy, S. R., y Bhattacharyya, A. B. (2024). Emotional regulation and suicidal ideation—Mediating roles of perceived social support and avoidant coping. *Frontiers in Psychology, 15*, 1377355. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377355

Haruna, U., et al. (2025). Understanding the burden of depression, anxiety and stress among university students. *BMC Psychology*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12220226/

Hu, C., Huang, W., y Zhang, W. (2025). Childhood emotional abuse and suicidal ideation in college students: Exploring the mediating role of alexithymia and the moderating effect of physical exercise. *Frontiers in Psychiatry, 16*, 1660164. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1660164

Hurtado, A. M., Mosquera, J. D., y Rincón, O. E. (2024). Análisis relacional entre el suicidio y causas psicosociales en jóvenes universitarios: Una revisión documental. *Revista Criminalidad, 66*(3), 129–143. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082024000300129

Qiu, J., y Wang, J. (2025). Influential factors of suicidal ideation among university students—The moderating role of family closeness and peer support. *International Journal of Mental Health Promotion, 27*(4), 485–505. https://doi.org/10.32604/ijmhp.2025.059951

Rivas, S. U. (2022). *Regulación emocional y riesgo suicida en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/95368

Rogante, E., Cifrodelli, M., Sarubbi, S., Costanza, A., Erbuto, D., Berardelli, I., y Pompili, M. (2024). The role of emotion dysregulation in understanding suicide risk: A systematic review of the literature. *Healthcare, 12*(2), 169. https://doi.org/10.3390/healthcare12020169

Turton, H., Berry, K., Danquah, A., y Pratt, D. (2021). The relationship between emotion dysregulation and suicide ideation and behaviour: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports, 5*, 100136. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100136

Wong-Chinchay, D. S., y Vargas, M. (2025). Ideación suicida y factores asociados en estudiantes universitarios peruanos de una institución privada. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana, 22*, publicación continua. https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/851

Yzaguirre, L., y Quintero, E. (2025). Relación entre el locus de control interno y la ideación suicida en un grupo de personas de 15 a 29 años. *REDES. Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas, 17*, 81–95. https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/redes17-5

Declaración de Autoría

Conceptualización: Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.; **Investigación**: Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.; **Metodología**: Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.; **Redacción – Borrador original**: Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.; **Redacción – revisión y edición:** Nilena Álvarez y Nancy Córdoba G.; **Autor de correspondencia:** Nilena Álvarez.

Conflicto de interés

Las autoras de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 336 - 351
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Laboratorio de servicios especializados como vía legal para la neurociencia del mercadeo en la Universidad de Panamá

Specialized services laboratory as a legal pathway for marketing neuroscience at the University of Panama

Laboratoire de services spécialisés comme voie juridique pour la neuroscience du marketing à l'Université du Panama

Laboratório de serviços especializados como via legal para a neurociência do marketing na Universidade do Panamá

Eric Espinosa Fernández
Universidad de Panamá, Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Panamá
ericee.espinosa@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-8522-1691
Odily Fernández
Universidad de Panamá, Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Panamá
odili.fernandez@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0000-4122-085X

Yermaline Ching Ruiz
Universidad de Panamá, Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Panamá
yermaline.ching@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-3870-3871

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11300

Recibido: 25/02/2026 **Aceptado:** 27/03/2026

RESUMEN

El desarrollo de iniciativas de transferencia tecnológica en las universidades públicas panameñas mantienen vacíos normativos que dificultan la creación de spin-offs y debilitan el puente entre la investigación académica y el sector productivo. Esta investigación propuso una ruta de implementación legal para un Laboratorio de Neurociencias Empresariales en la Universidad de Panamá, apoyada en la figura del Laboratorio de Servicios Especializados. Se empleó un enfoque cualitativo de tipo documental-normativo y propositivo, que examinó el marco jurídico nacional y la reglamentación interna de la universidad mediante una matriz de análisis de contenido. El procedimiento se organizó en cuatro fases: identificación de la figura legal, planificación de la propuesta, aprobación institucional e implementación. Los resultados mostraron que la spin-off no resulta viable en el marco vigente por la ausencia de activos de propiedad intelectual transferibles, mientras que el Laboratorio de Servicios Especializados, vinculado

al Centro de Investigación Empresarial, sí permite articular investigación, innovación y prestación de servicios. La propuesta detalla los elementos que exige cada ruta, tanto en infraestructura como en servicio, junto con los factores críticos y los riesgos de cada etapa. El modelo es replicable en otras instituciones de educación superior que operen bajo marcos restrictivos y deja abierta la evolución hacia un instituto o una spin-off en el mediano plazo, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: marketing; universidad; empresa; innovación; tecnología.

ABSTRACT

Technology transfer initiatives in Panamanian public universities face regulatory gaps that hinder the creation of spin-offs and weaken the link between academic research and the productive sector. This article proposed a legal implementation pathway for a Business Neuroscience Laboratory at the University of Panama, based on the figure of the Specialized Services Laboratory. A qualitative, documentary-normative and propositional approach was used, examining the national legal framework and the university's internal regulations through a content-analysis matrix. The procedure was organized into four phases: identification of the legal figure, planning of the proposal, institutional approval, and implementation. The results showed that a spin-off is not viable under the current framework because of the absence of transferable intellectual property assets, whereas the Specialized Services Laboratory, attached to the Business Research Center, does allow research, innovation, and service provision to be articulated. The proposal specifies the elements required by each pathway, in terms of both infrastructure and service, together with the critical success factors and risks at each stage. The model is replicable in other higher-education institutions operating under restrictive frameworks and leaves open the medium-term evolution toward an institute or a spin-off, in line with the Sustainable Development Goals.

Keysword: marketing; university; business; innovation; technology.

RÉSUMÉ

Les initiatives de transfert de technologie dans les universités publiques panaméennes se heurtent à des vides juridiques qui entravent la création de spin-offs et affaiblissent le lien entre la recherche académique et le secteur productif. Cet article a proposé un parcours de mise en œuvre juridique pour un Laboratoire de Neurosciences appliquées aux entreprises à l'Université du Panama, fondé sur la figure du Laboratoire de Services Spécialisés. Une approche qualitative, de type documentaire-normatif et propositionnel, a été employée pour examiner le cadre juridique national et la réglementation interne de l'université au moyen d'une matrice d'analyse de contenu. La procédure s'est organisée en quatre phases : identification de la figure juridique, planification de la proposition, approbation institutionnelle et mise en œuvre. Les résultats ont montré que la spin-off n'est pas viable dans le cadre actuel en raison de l'absence d'actifs de propriété intellectuelle transférables, tandis que le Laboratoire de Services Spécialisés, rattaché au Centre de Recherche en Entreprise, permet d'articuler recherche, innovation et prestation de services. La proposition précise les éléments requis par chaque parcours, tant en infrastructure qu'en service, ainsi que les facteurs critiques et les risques de chaque étape. Le modèle est reproductible dans d'autres établissements d'enseignement supérieur soumis à des cadres restrictifs et laisse ouverte l'évolution vers un institut ou une spin-off à moyen terme, en cohérence avec les Objectifs de Développement Durable.

Mots-clés: marketing; université; entreprise; innovation; technologie

RESUMO

As iniciativas de transferência de tecnologia nas universidades públicas panamenhas esbarram em lacunas normativas que dificultam a criação de spin-offs e enfraquecem a ligação entre a pesquisa acadêmica e o setor produtivo. Este artigo propôs um percurso de implementação legal para um Laboratório de Neurociências Empresariais na Universidade do Panamá, apoiado na figura do Laboratório de Serviços Especializados. Empregou-se uma abordagem qualitativa, de tipo documental-normativo e propositivo, que examinou o marco jurídico nacional e a regulamentação interna da universidade por meio de uma matriz de análise de conteúdo. O procedimento organizou-se em quatro fases: identificação da figura legal, planejamento da proposta, aprovação institucional e implementação. Os resultados mostraram que a spin-off não é viável no marco vigente pela ausência de ativos de propriedade intelectual transferíveis, ao passo que o Laboratório de Serviços Especializados, vinculado ao Centro de Pesquisa Empresarial, permite articular pesquisa, inovação e prestação de serviços. A proposta detalha os elementos exigidos por cada percurso, tanto em infraestrutura quanto em serviço, junto com os fatores críticos e os riscos de cada etapa. O modelo é replicável em outras instituições de ensino superior que operem sob marcos restritivos e deixa aberta a evolução para um instituto ou uma spin-off no médio prazo, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: marketing; universidade; empresa; inovação; tecnologia

Introducción

La neurociencia estudia cómo el cerebro y el sistema nervioso condicionan los procesos mentales, emocionales y conductuales. Su traslado al terreno empresarial se aceleró en la última década, sobre todo en escenarios donde la interacción entre personas y sistemas automatizados forma parte de la operación cotidiana (Öberg, 2023). De ese cruce surgió un campo que hoy se reconoce como neurociencia del consumidor o neuromarketing, con aplicaciones documentadas en la comprensión de la toma de decisiones, la valoración de marcas y la gestión del talento (Gupta et al., 2025).

El mercado asociado a estas técnicas refleja su consolidación: pasó de unos 1.440 millones de dólares en 2023 a una proyección cercana a los 3.110 millones para 2032 (Gupta et al., 2025). Ese crecimiento convive, en América Latina, con sistemas de ciencia y tecnología todavía frágiles. En Panamá, la inversión en investigación y desarrollo alcanzó 162 millones de balboas en 2024, equivalente a cerca del 0,25 % del producto interno bruto, una proporción que se mantiene por debajo del promedio latinoamericano de 0,61 % registrado en 2021 (SENACYT, 2025).

Las universidades, en tanto generadoras de conocimiento, ocupan un lugar central para acortar esa distancia entre la ciencia y el mercado (Sánchez Ambríz y Pérez Balbuena, 2018). La Universidad de Panamá, fiel a su misión de contribuir al desarrollo científico, tecnológico y socioeconómico del país, proyecta un Laboratorio de Neurociencias Empresariales como vía para fortalecer la transferencia de

conocimiento. La iniciativa se apoya en la figura de un Laboratorio de Servicios Especializados, que responde a las restricciones del entorno legal panameño para la creación de estructuras de base tecnológica.

El problema que impulsó este trabajo es concreto: el marco jurídico nacional y la reglamentación interna de la universidad no ofrecen una figura clara que habilite la creación de spin-offs, lo que deja sin cauce formal a las iniciativas que buscan llevar los resultados de investigación al mercado. De ahí la pregunta que guía el estudio: ¿qué ruta legal permite poner en marcha un laboratorio de neurociencias empresariales en la Universidad de Panamá sin depender de una figura que la normativa vigente no contempla?

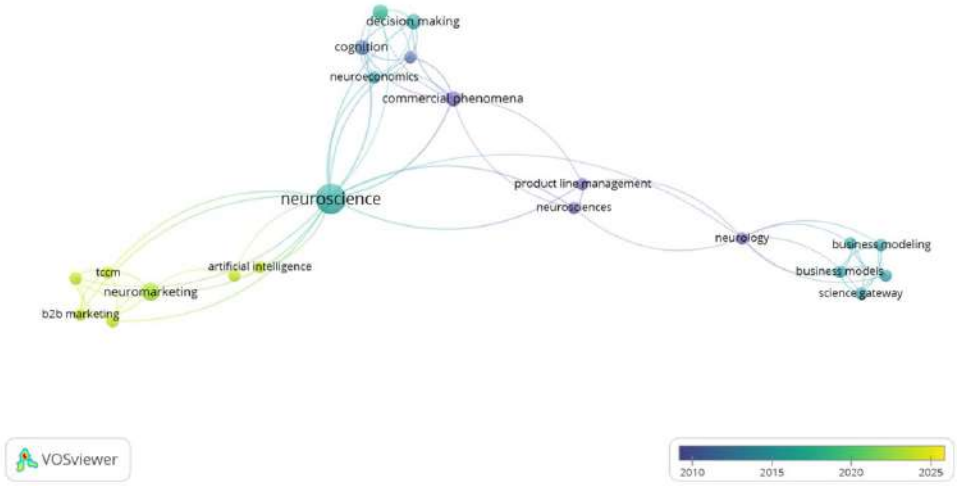
El objetivo fue diseñar una ruta de implementación legal que habilitara la puesta en marcha del laboratorio bajo un marco jurídico sólido, capaz de asegurar el cumplimiento normativo, la sostenibilidad operativa y la calidad ética y técnica de los servicios ofrecidos.

Revisión de la literatura

Para reconocer los principales aportes sobre la aplicación de la neurociencia en el contexto empresarial se construyó la ecuación de búsqueda TITLE (neuroscience AND business), aplicada en la base de datos Scopus por su cobertura y fiabilidad (Singh et al., 2021). El proceso identificó 26 documentos científicos, que se procesaron con el software libre VOSviewer para generar un mapa de co-ocurrencia de los términos más frecuentes (Kirby, 2023).

Figura 1

Nodos de valor sobre la aplicación de la neurociencia en los negocios



Fuente. Elaboración propia con base en información de Scopus, procesada con el software VOSviewer.

El mapa permite visualizar las interconexiones entre los términos clave de la literatura sobre neurociencia y negocios. El gradiente cromático marca la evolución temporal: los términos más antiguos

aparecen en azul y los más recientes en amarillo, según la escala inferior. Se observa una relación de valor reciente entre neurociencia, inteligencia artificial y neuromarketing.

El nodo "b2b marketing" corresponde a una evolución del neuromarketing que trasciende al consumidor individual para alcanzar estrategias empresariales más amplias, tal como se documenta en las revisiones de Öberg (2023) y Herrando et al. (2023). El término "artificial intelligence", por su parte, apunta a una integración creciente entre los modelos computacionales, el aprendizaje automático y el análisis de la conducta cerebral aplicada a la decisión de compra (Sun et al., 2021).

Otro grupo temático vincula la neuroeconomía, la cognición y la toma de decisiones. La neuroeconomía ganó terreno con modelos basados en la actividad cerebral para anticipar el comportamiento financiero y comercial; la conexión entre "commercial phenomena" y "product line management" sugiere aplicaciones para optimizar estrategias empresariales y estructurar líneas de producto a partir de la percepción del consumidor (Zuckerman y Markham, 2006). Un tercer eje relaciona los modelos de negocio con la noción de "science gateway", donde la neurociencia converge con la gestión estratégica y con esquemas empresariales sostenibles (Johannsen y Zak, 2021).

La revisión bibliométrica más reciente confirma esta trayectoria: entre 2010 y 2021 la producción sobre neuromarketing creció de forma sostenida y se diversificó hacia la analítica de datos y la inteligencia artificial (Zhu et al., 2022), mientras que las agendas de investigación actuales reclaman mayor rigor metodológico y estandarización de instrumentos (Singh et al., 2023).

La Universidad de Panamá identificó la oportunidad de poner en marcha un laboratorio de neurociencias orientado al entorno empresarial, una propuesta novedosa frente a los referentes revisados. La institución cuenta con una trayectoria consolidada en la operación de estructuras que prestan servicios bajo la modalidad de laboratorio, tanto para el ámbito académico como para el productivo. Se identificaron doce laboratorios como experiencias relevantes, sintetizados en la Tabla 1.

Tabla 1

Laboratorios de la Universidad de Panamá

No	Laboratorio	Descripción
1	Simulaciones médicas	Recrea situaciones clínicas reales en un entorno controlado y seguro para favorecer la formación.
2	Evaluaciones ambientales	Analiza la calidad del aire, el agua y los suelos, con aporte al desarrollo sostenible del país.
3	Suelos y tejido foliar	Apoya la investigación y la producción agrícola mediante el análisis de suelos y su relación con los cultivos.
4	Microbiología de aguas y alimentos	Garantiza la seguridad alimentaria y la calidad del agua con pruebas microbiológicas.
5	Microbiología experimental y aplicada	Impulsa investigaciones avanzadas en microbiología.

No	Laboratorio	Descripción
6	Física de la atmósfera	Estudia fenómenos atmosféricos y climáticos, con datos para la gestión de riesgos y el cambio climático.
7	Geofísica e hidrología	Aporta al análisis de recursos hídricos y a la comprensión de fenómenos geológicos.
8	Calidad del agua	Analiza y asegura la potabilidad y la calidad del recurso hídrico.
9	Control de plagas	Desarrolla métodos sostenibles para el manejo de plagas agrícolas y urbanas.
10	Genética y biología molecular	Realiza investigación en biotecnología y diagnóstico genético con aplicaciones en salud, agricultura y ambiente.
11	Clínica universitaria y laboratorio clínico	Brinda servicios de salud y análisis clínicos a la comunidad universitaria y al público, integrando docencia y atención.

Fuente. Elaboración propia.

Estos laboratorios constituyen un recurso de peso para la universidad, pues sostienen la generación de conocimiento, la formación académica y la transferencia de servicios especializados a la sociedad. Cada uno responde a demandas específicas en salud, ambiente, agricultura o tecnología, y refuerza la capacidad institucional para atender problemas de distinta naturaleza.

La universidad cuenta además con trece institutos integrados en su estructura y respaldados por equipos multidisciplinarios. La Tabla 2 resume estas experiencias.

Tabla 2

Institutos de la Universidad de Panamá

No	Instituto	Descripción
1	Ciencias Ambientales (ICAB)	Estudia los problemas ambientales con enfoque de sostenibilidad y cambio climático, y promueve estrategias de mitigación y adaptación.
2	Centroamericano de Educación Superior (ICASE)	Fortalece los sistemas educativos regionales mediante investigación, formación y asesoría técnica.
3	Criminología (ICRUP)	Analiza el fenómeno criminal desde la ciencia: prevención del delito, reinserción social y fortalecimiento de la justicia.
4	Alimentación y Nutrición (IANUT)	Investiga sobre seguridad alimentaria y mejoramiento de la calidad de vida.
5	Mejoramiento del Ganado (PROMEGA)	Impulsa el sector con investigación genética y mejora de razas.
6	Educación Física (IPEF)	Forma profesionales en ciencias del deporte y promueve la actividad física.
7	Estudios Nacionales (IDEN)	Analiza temas históricos, sociales y políticos de Panamá.
8	La Mujer (IMUP)	Investiga y promueve políticas de género, igualdad y empoderamiento femenino.

No	Instituto	Descripción
9	Especializado de Análisis (IEA)	Presta servicios de laboratorio en química, microbiología y control de calidad a la academia y la industria.
10	Expresiones Artísticas (INEXA)	Promueve la investigación y la enseñanza de las artes y el desarrollo cultural del país.
11	El Canal	Analiza la administración y sostenibilidad del Canal de Panamá, recurso estratégico para el país.
12	Negociación, Conciliación, Mediación y Arbitraje (ICMAR)	Investiga y forma en técnicas de negociación y mediación para la resolución pacífica de conflictos.
13	Geociencias	Estudia los recursos naturales y los fenómenos geológicos, con aporte al manejo sostenible del territorio.

Fuente. Elaboración propia.

Aun con este acervo institucional, la transferencia efectiva de tecnologías basadas en neurociencia enfrenta obstáculos en América Latina. La articulación entre universidades y sector productivo sigue siendo débil, lo que limita la capacidad de traducir el conocimiento especializado en soluciones aplicables y escalables (Sánchez Ambríz y Pérez Balbuena, 2018). A ello se suma la carencia de marcos regulatorios para la creación de spin-offs universitarias, como ocurre en Panamá, y las barreras culturales que restringen la inversión privada en investigación (Lemarchand, 2010).

El rezago regional también se explica por la baja apropiación social del conocimiento y por la escasa capacidad de las organizaciones para absorber tecnologías avanzadas (Morales-Gualdrón y Quiñonez-Mosquera, 2025). En ese escenario, los laboratorios universitarios que operan bajo esquemas legales flexibles se configuran como espacios estratégicos para validar tecnologías en contextos reales y generar evidencia local de impacto (Rikap, 2012).

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, de tipo documental-normativo y propositivo. Documental y normativo porque su fuente primaria fue el corpus de disposiciones legales que regulan la creación de unidades y servicios en la Universidad de Panamá; propositivo porque su producto no describe un fenómeno existente, sino que diseña una ruta de implementación aún no ejecutada. No se trabajó con sujetos ni con datos de campo, de modo que el objeto de análisis fue el propio marco jurídico e institucional.

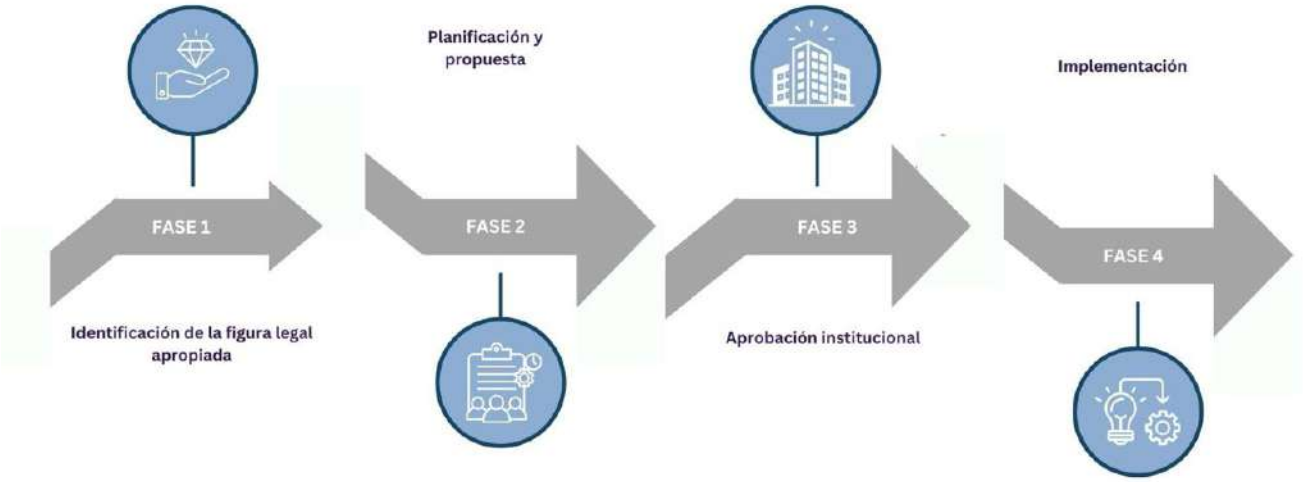
El corpus analizado reunió la normativa nacional y la reglamentación interna con incidencia directa en la figura propuesta: la Ley Orgánica de la Universidad de Panamá (Ley 24 de 2005), el Estatuto de la Universidad de Panamá, la Guía técnica para la creación o reorganización de unidades académicas o administrativas, la Guía para el registro de proyectos de investigación, producción y servicio especializado (VIP-DI-P-001) y el Formulario DI-F-010 (Universidad de Panamá, 2018). Como referencia complementaria se incorporó la Guía técnica para la elaboración de organigramas en el sector público del Ministerio de Economía y Finanzas.

Se utilizó una matriz de análisis de contenido que ordenó cada documento según tres criterios: la figura jurídica habilitada, los requisitos formales que impone y las instancias de gobernanza que intervienen. La matriz permitió contrastar la viabilidad de las dos alternativas consideradas la spin-off y el Laboratorio de Servicios Especializados frente a las exigencias reales de la normativa.

El diseño de la ruta se organizó en cuatro fases secuenciales, representadas en la Figura 2. La primera identificó la figura legal apropiada mediante el análisis normativo y la evaluación de la viabilidad jurídica de operar como Laboratorio de Servicios Especializados o como spin-off, con atención a la propiedad intelectual y la transferencia de tecnología. La segunda desarrolló la propuesta, con misión, objetivos, líneas de investigación, infraestructura, organigrama y estimación financiera. La tercera definió la ruta de aprobación ante los órganos de gobernanza. La cuarta previó la puesta en marcha, el registro como servicio especializado y los mecanismos de monitoreo.

Figura 2

Diseño metodológico para la implementación de la ruta legal del laboratorio



Fuente. Elaboración propia.

El análisis fue de carácter interpretativo-jurídico. Cada disposición se clasificó según habilitara, condicionara o impidiera la figura evaluada, y se sintetizaron los requisitos en tablas de doble entrada que constituyen, a la vez, un resultado del estudio y un instrumento operativo para quien deba tramitar la propuesta. Este procedimiento asegura la trazabilidad entre la norma citada y la recomendación derivada.

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo las cuatro fases del procedimiento. Se describen los hallazgos sin interpretarlos; su lectura a la luz de la literatura se aborda en la sección de Discusión.

Identificación de la figura legal apropiada

El análisis del marco normativo de la República de Panamá y de la Universidad de Panamá no encontró figuras ni directrices que habiliten la participación de la universidad en estructuras tipo spin-off, lo que restringe su creación. La gestión de una spin-off universitaria exige, desde su concepción, resultados de investigación con relevancia académica y potencial comercial, capaces de traducirse en activos protegibles por propiedad intelectual.

En el momento del estudio, la universidad no dispone de esos activos, que apenas podrían generarse una vez iniciada la prestación de los servicios. Por esa razón, la spin-off no resultó viable como figura de partida. El análisis derivó en dos elementos complementarios para una prestación adecuada: la infraestructura y el servicio. Desde la infraestructura, se propuso crear el Laboratorio de Servicios Especializados, vinculado al Centro de Investigación Empresarial (CIEM) de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad. Desde el servicio, se estableció la necesidad de registrar un servicio especializado ante la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.

Planificación de la propuesta

La planificación se detalló en dos frentes. Desde la infraestructura, la creación del laboratorio se rige por la Guía técnica para la creación o reorganización de unidades académicas o administrativas, y la propuesta se eleva al Rector como solicitud formal de una nueva unidad. La Tabla 3 sintetiza los elementos que debe contener esa propuesta.

Tabla 3
Elementos de la propuesta para la creación del laboratorio - infraestructura

No	Elemento	Descripción
1	Antecedentes	Descripción cualitativa de la situación que origina la necesidad de crear la unidad, con los hechos que dan lugar al problema.
2	Justificación	Explica cómo se resolverá el problema con el proyecto y define los motivos que lo sustentan.
3	Fundamento legal	Normas, decretos, resoluciones o acuerdos relacionados con la solicitud, ordenados de forma cronológica y jerárquica.
4	Diseño de la organización	Nombre y estructura de la unidad, con su nivel estructural (nivel técnico) según la guía de organigramas del sector público.
5	Objetivos generales	Propósitos que orientan a la unidad, redactados para responder qué, para qué y dónde se hará.
6	Funciones	Actividades permanentes y coordinadas para lograr los objetivos, clasificadas en generales y específicas.
7	Recursos	Recurso humano por área funcional (cargos y salarios) y recursos materiales, con las necesidades futuras cuantificadas.

No	Elemento	Descripción
8	Ubicación y espacio físico	Solicitud de espacio, remodelación o ampliación derivada de la creación, con los costos estimados.
9	Estimación del costo total	Sumatoria de todos los recursos identificados: personal, materiales, equipos y otros.
10	Fuentes de financiamiento	Posibles fuentes de recursos económicos para la implementación del proyecto.
11	Plan de implementación	Estrategias para implementar el proyecto a corto y mediano plazo, según recursos y financiamiento.
12	Organigrama	Representación gráfica de la estructura orgánica, elaborada por la Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria.

Fuente. Elaboración propia.

Desde el servicio, todos los profesores, estudiantes e investigadores de las unidades académicas y de investigación deben registrar sus investigaciones, producciones y servicios especializados (Universidad de Panamá, 2018). El registro se tramita ante la Dirección de Investigación, Oficina de Propiedad Intelectual y Transferencia de Resultados, con los elementos de la Tabla 4.

Tabla 4

Elementos de la solicitud para el registro del servicio especializado

No	Elemento	Descripción
1	Código del servicio especializado	Asignado por la Dirección de Investigación al registrar el servicio.
2	Nombre del servicio	Denominación del servicio especializado.
3	Fecha de registro	Fecha de presentación de la solicitud.
4	Laboratorio	Unidad que presta el servicio.
5	Investigador(a) especialista principal	Cargo, grado académico, especialidad, teléfonos y correo electrónico.
6	Tipo de servicio	Naturaleza del servicio ofrecido.
7	Empresa o entidad solicitante	Cliente que requiere el servicio.
8	Fecha probable de inicio	Inicio estimado de la prestación.
9	Descripción del servicio	Antecedentes y planteamiento general del problema.
10	Metodología	Procedimiento previsto para prestar el servicio.
11	Costo del servicio	Valor estimado de la prestación.
12	Bibliografía	Fuentes de respaldo del servicio.

Fuente. Elaboración propia.

Aprobación institucional

La Guía técnica para la creación o reorganización de unidades contempla las fases de aprobación institucional del laboratorio, resumidas en la Tabla 5.

Tabla 5

Fases para la aprobación institucional del laboratorio

No	Fase	Descripción
1	Elaboración de la propuesta	La unidad proponente elabora el proyecto y el Director, Decano o Jefe solicita por escrito asesoría técnica a la Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria.
2	Presentación de la propuesta	El Director, Decano o Jefe presenta la solicitud formal al Rector, quien remite los documentos a la Dirección General de Planificación para su evaluación.
3	Análisis, evaluación y ajuste	La Dirección General de Planificación evalúa la propuesta, elabora los informes de observaciones y coordina las reuniones de ajuste con la unidad proponente.
4	Aprobación de la propuesta	Concluidos los ajustes, se remite el documento final para el Informe Ejecutivo, que se envía al Rector y a la Secretaría General para su inclusión en el temario del órgano de gobierno.

Fuente. Elaboración propia.

Para el servicio especializado, la Guía VIP-DI-P-001 fija las actividades de registro que se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6

Fases para la aprobación del servicio especializado

No	Actividad	Descripción
1	Recepción y verificación del protocolo	Se presenta el Formulario DI-F-010 con la nota remisoria de la autoridad correspondiente ante la Dirección de Investigación.
2	Codificación y registro	Si cumple los requisitos, se asigna un código y se inscribe en la base de datos de registro y seguimiento.
3	Notificación de aceptación	Se comunica al investigador principal el código y se adjuntan los formularios de informe de progreso (DI-F-011) y final (DI-F-012).
4	Archivo físico del protocolo	Se abre una carpeta del investigador donde se archiva el formulario de servicio especializado.

Fuente. Elaboración propia.

Implementación y consolidación

Aprobada la propuesta, la Secretaría General realiza las notificaciones formales para que el Laboratorio de Servicios Especializados de Neurociencias Empresariales inicie su implementación conforme a lo aprobado y a los recursos disponibles. Una vez consolidado el modelo de negocio, la ruta deja abiertas dos figuras de crecimiento.

La primera es el instituto, según el artículo 149 del Estatuto de la Universidad de Panamá, que reconoce a estas unidades independencia científica y académica; su creación compete al Consejo

Académico (Ley 24 de 2005, art. 18). La segunda es la spin-off universitaria, coherente con el compromiso estatutario de generar y transferir conocimiento para el desarrollo del país (Estatuto de la Universidad de Panamá, art. 3; Ley 24 de 2005, art. 6).

La consolidación del servicio especializado sigue el circuito de informes de progreso y final previsto en la Guía VIP-DI-P-001, sintetizado en la Tabla 7.

Tabla 7

Implementación y consolidación del servicio especializado

No	Actividad	Descripción
1	Recepción del informe de progreso	Se recibe el Formulario DI-F-011 con la nota remisoria en la fecha fijada (mitad del periodo del cronograma) y se verifica en el sistema de correspondencia.
2	Registro del informe de progreso	Se verifica el cumplimiento de requisitos y se registra en la base de datos con el porcentaje de avance y el número de informe.
3	Archivo del informe de progreso	Se archiva el informe y la copia de la nota de aceptación en la carpeta del investigador.
4	Recepción del informe final	Se recibe el Formulario DI-F-012 con la nota remisoria; el investigador adjunta el informe completo según el formato de la revista correspondiente y copias digitales.
5	Notificación de aceptación	El Director de Investigación aprueba el informe, lo registra y emite la nota de certificación de aceptación.
6	Archivo del informe final	Se envía al CIDCYT el informe final mediante el Formulario DI-F-005 y se archiva una copia digital en la Dirección de Investigación.

Fuente. Elaboración propia.

Factores críticos de éxito y riesgos

Cada fase de la ruta presenta condiciones que favorecen o comprometen su avance. La Tabla 8 organiza los factores críticos de éxito y los riesgos potenciales por etapa.

Tabla 8

Factores críticos de éxito y riesgos por etapa

Etapa	Factores críticos de éxito	Riesgos potenciales
Identificación de la figura legal	Claridad en la interpretación del marco normativo interno y nacional; reconocimiento institucional de la necesidad de nuevas estructuras de transferencia; disponibilidad de investigaciones con propiedad intelectual protegible.	Ausencia de normativa que habilite formalmente las spin-offs; subvaloración de la neurociencia empresarial como línea prioritaria; escasa cultura de comercialización del conocimiento.
Planificación de la propuesta	Uso de guías técnicas vigentes; diseño organizacional realista alineado con las capacidades existentes; definición detallada de recursos humanos, materiales y financieros.	Escasa coordinación con la Dirección General de Planificación; subestimación de costos de operación; dificultad para proyectar la demanda de los servicios.

Etapa	Factores críticos de éxito	Riesgos potenciales
Aprobación institucional	Presentación oportuna y completa de los documentos; acompañamiento técnico de la Dirección General de Planificación; alineación con planes y políticas de investigación.	Resistencia a nuevas unidades por percepción de duplicidad; lentitud administrativa; rechazo por falta de sustentación técnica o financiera.
Implementación	Compromiso y liderazgo del equipo gestor; capacidad para movilizar recursos externos; mecanismos de monitoreo y evaluación.	Inconsistencias entre lo aprobado y los recursos disponibles; demoras en espacios o equipos; pérdida de impulso si no se visibilizan logros tempranos.

Fuente. Elaboración propia.

Discusión

El hallazgo central es que la spin-off, pese a su prestigio como mecanismo de transferencia, no constituye una puerta de entrada realista para la Universidad de Panamá en las condiciones actuales. La literatura describe la spin-off como una vía eficaz para llevar los resultados de investigación al mercado (Fernández-Alles et al., 2023), pero su viabilidad depende de precondiciones que Panamá aún no reúne: activos de propiedad intelectual maduros, oficinas de transferencia consolidadas y un marco regulatorio explícito. La elección del Laboratorio de Servicios Especializados como figura de partida responde a esa brecha entre el modelo ideal y las capacidades disponibles.

Esta decisión dialoga con lo observado en la región. Los estudios sobre spin-offs académicas en América Latina señalan que su implementación ha sido lenta por la falta de factores básicos para generar y transferir tecnología (Morales-Gualdrón y Quiñonez-Mosquera, 2025). En un país donde la inversión en I+D ronda el 0,25 % del PIB (SENACYT, 2025), exigir de entrada una estructura empresarial de base tecnológica equivaldría a fijar un umbral inalcanzable. El laboratorio de servicios, en cambio, funciona como un paso intermedio que permite acumular la evidencia y los activos que una spin-off futura requeriría.

El enfoque dual de la propuesta -infraestructura y servicio- se alinea con la noción de tercera misión universitaria, que suma a la docencia y la investigación la transferencia de conocimiento al entorno (Sánchez Ambríz y Pérez Balbuena, 2018). La experiencia comparada muestra que las oficinas y unidades de interfaz cumplen un papel decisivo cuando ofrecen acompañamiento profesional y orientación al cliente, más que cuando se limitan a la gestión administrativa (Fernández-Alles et al., 2023). La ruta diseñada incorpora esa lógica al vincular el laboratorio con el CIEM y al definir con precisión los requisitos de registro del servicio.

En la parte temática, la elección de la neurociencia empresarial como área del laboratorio se apoya en un campo en expansión. La revisión bibliométrica confirma un crecimiento sostenido del neuromarketing y su integración con la inteligencia artificial y la analítica de datos (Zhu et al., 2022; Gupta et al., 2025). Ese dinamismo sugiere una demanda potencial de servicios especializados que el

laboratorio podría atender, siempre que resuelva las exigencias de rigor metodológico que la propia literatura reclama (Singh et al., 2023).

El estudio tiene límites que conviene explicitar. Es una propuesta de ruta, no una implementación evaluada: su validez es normativa y de diseño, no empírica. No se estimaron con datos primarios la demanda de servicios ni los costos reales de operación, dos variables que la Tabla 8 identifica como riesgos. Tampoco se sometió la propuesta a la validación de los órganos de gobernanza, paso que solo la práctica institucional puede completar.

De ahí se desprenden líneas futuras. La primera es un proyecto piloto que ponga a prueba la ruta y permita medir tiempos de aprobación, demanda efectiva y sostenibilidad financiera. La segunda es el desarrollo de una política institucional de spin-offs que capitalice la evidencia generada por el laboratorio, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con el compromiso del país en materia de economía circular. La tercera es la transferencia del modelo a otras facultades o universidades que operen bajo restricciones legales semejantes.

Conclusiones

El análisis normativo mostró que, en el contexto de la Universidad de Panamá, el Laboratorio de Servicios Especializados es la figura más adecuada para dotar de una estructura operativa y legal sólida a un laboratorio de neurociencias empresariales. Ante las limitaciones de la legislación para crear spin-offs, esta figura articula investigación, innovación y prestación de servicios dentro de un marco que respalda la transferencia de conocimiento.

La ruta propuesta ordena esa creación en dos frentes complementarios, infraestructura y servicio, lo que permite alinear los recursos físicos, humanos y tecnológicos con las capacidades internas y con las demandas del entorno empresarial. Las ocho tablas del estudio funcionan como un instrumento operativo para quien deba tramitar la propuesta ante las instancias correspondientes.

El laboratorio refuerza el papel de la universidad como agente de valor socioeconómico, al conectar la investigación con las necesidades del sector productivo mediante soluciones basadas en evidencia. La figura de la spin-off, aunque no viable de entrada, permanece como horizonte de mediano plazo condicionado al desarrollo de una política institucional clara y a la evidencia que arroje un eventual proyecto piloto.

El monitoreo y la evaluación resultan decisivos para sostener el laboratorio: miden el impacto de sus actividades y permiten ajustar la operación a los estándares de calidad y a un entorno cambiante. La ruta diseñada ofrece, en suma, un marco replicable para instituciones de educación superior que buscan impulsar la neurociencia aplicada bajo marcos legales restrictivos.

Referencias

Fernández-Alles, María, Vissak, Tiia, & Lukason, Oliver. (2023). Which variables predict the internationalization type of academic spin-offs? *Heliyon, 9*(2), e13172. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13172

Frías-Castillo, Rubén, Flores-Amador, Julieta, Romero-López, Roberto, & Pérez-Hernández, Pilar. (2024). University-industry technology transfer in developing countries for smart cities. En A. Realyvásquez Vargas, S. Satapathy, & J. L. García Alcaraz (Eds.), *Automation and innovation with computational techniques for futuristic smart, safe and sustainable manufacturing processes*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46708-0_14

Gupta, Raveena, Kapoor, Anuj Pal, & Verma, Harsh V. (2025). Neuro-insights: A systematic review of neuromarketing perspectives across consumer buying stages. *Frontiers in Neuroergonomics, 6*, 1542847. https://doi.org/10.3389/fnrgo.2025.1542847

Herrando, Carolina, Constantinides, Efthymios, & Hoyos, María José. (2023). Business-to-business-to-brain? A structured literature review on neuroscience in B2B-marketing using TCCM analysis: An abstract. En *Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24687-6_152

Johannsen, Rebecca, & Zak, Paul J. (2021). The neuroscience of organizational trust and business performance: Findings from United States working adults and an intervention at an online retailer. *Frontiers in Psychology, 11*, 579459. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579459

Kirby, Andrew. (2023). Exploratory bibliometrics: Using VOSviewer as a preliminary research tool. *Publications, 11*(1), 10. https://doi.org/10.3390/publications11010010

Lemarchand, Guillermo A. (2010). *Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Ley 24 de 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá. Gaceta Oficial de la República de Panamá.

Morales-Gualdrón, Silvia Teresa, & Quiñonez-Mosquera, Alejandro. (2025). Academic spinoffs: Success stories and challenges. En O. J. Montiel Méndez, L. del C. Álvarez-Castañón, & J. Jasso (Eds.), *Technology and innovation in Latin America: The need for a turning point*. Emerald Publishing.

Öberg, Christina. (2023). Neuroscience in business-to-business marketing research: A literature review, co-citation analysis and research agenda. *Industrial Marketing Management, 113*, 168-179. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2023.06.004

Rikap, Cecilia. (2012). La vinculación de la universidad con el sector productivo: Transferencia tecnológica. *Ecos de Economía, 16*(34), 127-149. https://doi.org/10.17230/ecos.2012.34.6

Sánchez Ambríz, Gerardo, & Pérez Balbuena, José de Jesús. (2018). La tercera misión de las universidades: Innovación, emprendimiento y compromiso social. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS), 9*(17). https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2018.9.17.6

Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2025). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas 2024*. Observatorio Panameño de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://observatorio.senacyt.gob.pa

Singh, Prakash, Alhassan, Ibrahim, & Khoshaim, Lama. (2023). What do you need to know? A systematic review and research agenda on neuromarketing discipline. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 18*(4), 2007-2032. https://doi.org/10.3390/jtaer18040101

Singh, Vivek Kumar, Singh, Prashasti, Karmakar, Mousumi, Leta, Jacqueline, & Mayr, Philipp. (2021). The journal coverage of Web of Science, Scopus and Dimensions: A comparative analysis. *Scientometrics, 126*(6), 5113-5142. https://doi.org/10.1007/s11192-021-03948-5

Sun, Zhenan, He, Ran, Wang, Liang, Kan, Meina, Feng, Jianjiang, Zheng, Fang, Zheng, Weishi, Zuo, Wangmeng, Kang, Wenxiong, Deng, Weihong, Zhang, Jie, Han, Hu, Shan, Shiguang, Wang, Yunlong, Ru, Yiwei, Zhu, Yuhao, Liu, Yunfan, & He, Yong. (2021). Overview of biometrics research. *Journal of Image and Graphics, 26*(6), 1254-1329. https://doi.org/10.11834/jig.210078

Universidad de Panamá. (2021). *Estatuto de la Universidad de Panamá*. Consejo General Universitario.

Universidad de Panamá, Dirección de Investigación. (2018). *Guía para el registro de proyectos de investigación, producción y servicio especializado (VIP-DI-P-001)*. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.

Zhu, Zhen, Jin, Yu, Su, Yanjie, Jia, Kaichun, Lin, Chih-Lung, & Liu, Xin. (2022). Bibliometric-based evaluation of the neuromarketing research trend: 2010-2021. *Frontiers in Psychology, 13*, 872468. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872468

Zuckerman, Alan M., & Markham, Christine H. (2006). Why neuroscience business development? *Healthcare Financial Management, 60*(6).

Declaración de Autoría

Conceptualización: Espinosa, Eric; **Investigación**: Espinosa, Eric; Fernández, Odily; **Metodología**: Ching, Yermaline; Espinosa, Eric; **Redacción – Borrador original**: Espinosa, Eric; Fernández Odily y Ching, Yermaline; **Redacción – revisión y edición:** Espinosa, Eric; Fernández Odily y Ching, Yermaline; **Autor de correspondencia:** Ching, Yermaline

Conflicto de interés

El / la autor (a) / los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 352 - 366
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer grado

Teachers' perception of the impact of play-based strategies on literacy learning in third grade

Perception des enseignants sur l'impact des stratégies ludiques dans l'apprentissage de la lecture-écriture en troisième année

Percepção docente sobre o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem da leitura e escrita no terceiro ano

Omayra Ruiz de Ching
Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
omaira.deching@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-4334-8528

Juana González
Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
juanagg1985@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8958-9025

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11301

Recibido: 16/02/2026 **Aceptado:** 20/03/2026

RESUMEN

La lectoescritura de los primeros grados continúa siendo una preocupación de los sistemas educativos panameños, y el juego ha ganado terreno como vía para acercar a los niños a la lengua escrita. Esta investigación se propuso analizar la percepción de los docentes de tercer grado sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra quedó conformada por ocho docentes de tercer grado de una escuela oficial en el área de Las Cumbres, distrito de Panamá Norte de la provincia de Panamá, los cuales fueron seleccionados por conveniencia; a cada uno se le aplicó un cuestionario tipo Likert cuyos reactivos se procesaron mediante frecuencias y porcentajes. Los resultados revelaron una percepción favorable y de varias dimensiones: el 87,5 % de los docentes asoció las actividades lúdicas con un aumento de la atención y la concentración, el mismo porcentaje coincidió en su efecto sobre la creatividad y la totalidad observó un cambio positivo en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. La motivación y la participación recibieron valoraciones altas, aunque concentradas en el acuerdo parcial. Se concluyó que los docentes reconocen el valor

pedagógico del juego, si bien persisten prácticas colaborativas y de evaluación con referentes externos que aún no logran sistematizar.

Palabras clave: *técnica didáctica; enseñanza de la lectura; escritura; motivación; enseñanza primaria.*

ABSTRACT

Early-grade literacy remains a concern for Panamanian education systems, and play has gained ground as a way to bring children closer to written language. This research set out to analyze third-grade teachers' perception of the use of play-based strategies in the classroom and their impact on student learning. A quantitative approach was adopted, with a descriptive scope, a non-experimental design and a cross-sectional cut. The sample comprised eight third-grade teachers from a public school in the Las Cumbres area, Panamá Norte district, province of Panamá, selected by convenience; each one answered a Likert-type questionnaire whose items were processed through frequencies and percentages. The findings revealed a favorable, multidimensional perception: 87.5% of teachers linked play activities to greater attention and concentration, the same share agreed on their effect on creativity, and all of them observed a positive change in students' attitudes toward learning. Motivation and participation received high ratings, although concentrated in partial agreement. It was concluded that teachers recognize the pedagogical value of play, even though collaborative practices and assessment against external standards remain to be systematized.

Keysword: teaching methods; reading instruction; writing; motivation; primary education.

RÉSUMÉ

La lecture-écriture des premières années reste une préoccupation des systèmes éducatifs panaméens, et le jeu s'est imposé comme un moyen de rapprocher les enfants de la langue écrite. Cette recherche a cherché à analyser la perception des enseignants de troisième année quant à l'utilisation des stratégies ludiques en classe et à leur impact sur l'apprentissage des élèves. Une approche quantitative a été retenue, de portée descriptive, avec un devis non expérimental et une coupe transversale. L'échantillon a été constitué de huit enseignants de troisième année d'une école publique de la zone de Las Cumbres, district de Panamá Norte, province de Panamá, choisis par convenance ; chacun a répondu à un questionnaire de type Likert dont les items ont été traités au moyen de fréquences et de pourcentages. Les résultats ont révélé une perception favorable et multidimensionnelle : 87,5 % des enseignants ont associé les activités ludiques à une plus grande attention et concentration, la même proportion s'est accordée sur leur effet sur la créativité, et la totalité a observé un changement positif dans les attitudes des élèves envers l'apprentissage. La motivation et la participation ont reçu des évaluations élevées, quoique concentrées dans l'accord partiel. Il a été conclu que les enseignants reconnaissent la valeur pédagogique du jeu, même si des pratiques collaboratives et d'évaluation selon des référents externes restent à systématiser.

Mots-clés: méthode pédagogique ; enseignement de la lecture ; écriture ; motivation ; enseignement primaire

RESUMO

A leitura e a escrita dos primeiros anos continuam a ser uma preocupação dos sistemas educativos panamenhos, e o jogo ganhou espaço como via para aproximar as crianças da língua escrita. Esta investigação propôs-se a analisar a percepção dos docentes do terceiro ano sobre a utilização de estratégias lúdicas na sala de aula e o seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Adotou-se uma abordagem quantitativa, de alcance descritivo, com desenho não experimental e corte transversal. A amostra foi constituída por oito docentes do terceiro ano de uma escola pública da área de Las Cumbres, distrito de Panamá Norte, província do Panamá, selecionados por conveniência; a cada um aplicou-se um questionário do tipo Likert cujos itens foram processados por meio de frequências e percentagens. Os resultados revelaram uma percepção favorável e multidimensional: 87,5 % dos docentes associaram as atividades lúdicas a um aumento da atenção e da concentração, a mesma proporção concordou quanto ao seu efeito sobre a criatividade e a totalidade observou uma mudança positiva nas atitudes dos estudantes face à aprendizagem. A motivação e a participação receberam avaliações altas, ainda que concentradas no acordo parcial. Concluiu-se que os docentes reconhecem o valor pedagógico do jogo, embora persistam práticas colaborativas e de avaliação com referentes externos que ainda não conseguem sistematizar.

Palavras-chave: método de ensino; ensino da leitura; escrita; motivação; ensino primário.

Introducción

Aprender a leer y a escribir marca el ritmo de casi todo lo que vendrá después en la vida escolar. Cuando un niño de tercer grado no consolida esas habilidades, arrastra la dificultad hacia las demás asignaturas y, con el tiempo, hacia su manera de situarse frente al conocimiento. En Panamá el problema no es menor: distintos diagnósticos recientes sobre la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados coinciden en que una parte considerable del estudiantado no alcanza los niveles esperados de lectura y escritura, y que el desinterés hacia la lectura figura entre los factores que más pesan (Ginela, 2023; Herrera, 2024).

El tercer grado ocupa un lugar de crucial en esa trayectoria. Es el momento en que se espera que el niño deje de aprender a leer para empezar a leer para aprender, es decir, que use la lectura como instrumento para acceder a otros conocimientos. Cuando ese tránsito no se completa, la brecha se ensancha en los años siguientes. De ahí que las estrategias que se apliquen en este grado tengan un peso que excede el aula concreta donde se ponen en práctica.

Ante ese panorama, el juego dejó de verse como un adorno del aula para convertirse en una herramienta didáctica con fundamento. La literatura de los últimos años ha documentado, en contextos latinoamericanos diversos, que las estrategias lúdicas favorecen el acercamiento a la lengua escrita y sostienen la motivación de los aprendices (Cuasapud y Maiguashca, 2023; Vásquez y Ríos, 2024). Arroyo (2024) mostró cómo las actividades lúdico-didácticas ayudan a desarrollar competencias lingüísticas en la enseñanza de la lectoescritura, y Bósquez y Cachupud (2024) sistematizaron recursos lúdicos pensados para el aula del presente siglo.

El juego, además, se articula bien con lo que hoy se sabe de cómo aprenden los niños. Rodas (2025) revisó los aportes de las neurociencias al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años y encontró que las experiencias que combinan emoción, movimiento y significado dejan una huella más duradera que la repetición mecánica. En esa misma línea, Ait et al. (2023) reunieron en una revisión sistemática la evidencia sobre el juego como recurso para trabajar la lectoescritura, y Calle Andrade et al. (2025) insistieron en su papel para fortalecerla desde los primeros grados de la educación básica.

Conviene precisar qué se entiende aquí por estrategia lúdica. No se trata de cualquier juego que ocurra en el aula, sino de una actividad diseñada con intención pedagógica, en la que el docente aprovecha el placer de jugar para acercar al niño a un contenido. Alcívar et al. (2023) mostraron que, cuando el juego se articula con un objetivo curricular claro, funciona como recurso didáctico y no como mero entretenimiento; Caorin (2023) llegó a una conclusión parecida al trabajar la lectoescritura con estudiantes de los primeros grados.

El repertorio es amplio. Bingos de palabras, adivinanzas, lecturas dramatizadas, crucigramas o juegos de roles permiten trabajar la conciencia fonológica, el vocabulario y la comprensión sin que el niño perciba la actividad como una tarea impuesta. Ait et al. (2023) sistematizaron esa variedad en una revisión sobre el juego como recurso para la lectoescritura, y trabajos más recientes han extendido la reflexión a los entornos virtuales, donde las mismas dinámicas encuentran nuevos soportes y también nuevos límites (Aguirre y Saltos, 2025; Rodríguez Martín et al., 2024).

¿En qué se traduce ese impacto? Moya (2024) describió cómo el juego genera en el estudiante una disposición cognitiva particular, próxima a lo que suele llamarse estado de flujo: una concentración intensa y voluntaria en la tarea, con poca distracción y sensación de control sobre el propio desempeño. Esa disposición favorece el aprendizaje profundo y explica por qué la atención, la creatividad y la motivación aparecen una y otra vez como los efectos más visibles de lo lúdico. Bósquez y Cachupud (2024) añaden que ese potencial se sostiene solo si la propuesta se renueva, porque la novedad es parte del atractivo del juego.

Ahora bien, la eficacia de una estrategia no depende solo de sus virtudes teóricas, sino de cómo la interpreta y la lleva al aula quien la aplica. Aquí entra un actor que la investigación a veces deja en segundo plano: el docente. Es el maestro quien decide qué juego propone, con qué frecuencia, con qué intención y cómo lee sus efectos en los estudiantes. Su percepción, por tanto, no es un dato accesorio; condiciona el uso real de la estrategia y su alcance pedagógico (Martínez, 2023; Verdezoto Aguiar et al., 2023).

Estudiar esa percepción tiene una ventaja y un riesgo. La ventaja es que acopia el saber práctico de quien conoce a sus estudiantes de cerca y observa a diario cambios que ningún instrumento externo capta con la misma sensibilidad. El riesgo es que la autopercepción puede sobrevalorar o subestimar efectos difíciles de verificar sin medición directa. Por eso este trabajo no pretende demostrar que el juego mejora el aprendizaje, sino describir cómo lo perciben los docentes, con la conciencia de que esa lectura orienta sus decisiones futuras.

La evidencia de los últimos años ofrece un respaldo consistente, aunque construido casi siempre sobre muestras acotadas. Cuasapud y Maiguashca (2023) reportaron mejoras en la lectoescritura tras la incorporación sistemática de estrategias lúdicas en aulas de educación básica ecuatorianas. En una línea afín, Vásquez y Ríos (2024) trabajaron con estudiantes de tercer grado del nivel primario y observaron avances en la comprensión lectora luego de aplicar juegos diseñados con propósito didáctico, un contexto muy cercano al de la presente investigación.

Otros trabajos amplían el foco. Alcívar et al. (2023) mostraron que el juego, cuando se planifica en función de un contenido, mejora la disposición del estudiante incluso en asignaturas percibidas como áridas, lo que sugiere que el efecto lúdico no se limita a la lengua. Caorin (2023), por su parte, insistió en el papel de estas estrategias en el primer grado, la etapa donde se juega buena parte del futuro lector. El conjunto dibuja un patrón: la estrategia lúdica funciona cuando el docente la sostiene con intención y continuidad, y se diluye cuando queda reducida a un recurso ocasional.

Con ese telón de fondo, la justificación del estudio se vuelve clara. Si la eficacia del juego depende en buena medida de cómo lo interpreta y lo aplica el docente, entonces conocer su percepción del impacto es condición previa para diseñar cualquier acompañamiento pedagógico. Un programa de intervención que ignore lo que el maestro cree y observa corre el riesgo de proponer cambios que no calan en la práctica cotidiana.

En el caso panameño, varios trabajos recientes han abordado las estrategias didácticas para la lectoescritura desde el repositorio de la Universidad de Panamá (Correa, 2024; Gordillo, 2023; Rodríguez, 2024), y otros han explorado la alfabetización inicial en clave comparada (Rodríguez Martín et al., 2024; Aguirre y Saltos, 2025). Con todo, la mirada específica sobre lo que los propios docentes perciben respecto al impacto de lo lúdico y no solo sobre su uso declarado sigue siendo escasa en las escuelas públicas del país.

La pertinencia del tema en Panamá se refuerza al mirar la producción académica reciente. Buena parte de las investigaciones sobre lectoescritura en los primeros grados llega desde tesis de maestría de la Universidad de Panamá, que documentan estrategias, dificultades y experiencias en contextos muy distintos, desde escuelas urbanas hasta planteles de comarca (Correa, 2024; Gordillo, 2023; Herrera, 2024; Rodríguez, 2024). Ese acumulado ofrece un buen punto de partida, pero rara vez se detiene en la percepción del docente sobre el impacto de lo lúdico como objeto de análisis propio.

A ese interés académico se suma una preocupación de política educativa. Los planes nacionales de lectura y las iniciativas de alfabetización temprana han insistido en la necesidad de renovar la enseñanza de la lengua escrita, y en ese esfuerzo el docente de aula es el eslabón que decide qué llega finalmente a los niños. Conocer cómo percibe el impacto de las estrategias que se le proponen no es, por tanto, una curiosidad teórica: es información útil para orientar la formación y el acompañamiento que esas mismas políticas buscan brindar.

Este artículo se ocupa precisamente de esa mirada y se centra en analizar la percepción de los docentes sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El foco no está en medir directamente el rendimiento infantil, sino en comprender cómo valora el impacto quien tiene a diario a los niños frente a un texto.

Para ordenar esa lectura, el impacto percibido se examina a través de cuatro subdimensiones que el instrumento recogió de manera separada: la participación estudiantil, el impacto en el aprendizaje propiamente dicho, la evaluación de resultados y la motivación y actitud. Cada una aporta un ángulo distinto y, en conjunto, permiten componer un retrato matizado de cómo entienden los docentes el aporte del juego. Ese es el hilo que recorre las páginas siguientes.

Materiales y métodos

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. El alcance descriptivo permitió caracterizar las propiedades de la percepción docente sobre las estrategias lúdicas y su valoración del aprendizaje de la lectoescritura, sin manipular variables ni buscar relaciones causales (Acosta, 2023). Al tratarse de datos de autopercepción recogidos en un único momento, el análisis se apoyó en estadística descriptiva.

La población y la muestra coincidieron: los ocho docentes de tercer grado de un Centro Educativo Básico General, ubicado en Las Cumbres, Panamá Norte, en la Provincia de Panamá. Cuatro pertenecían al turno matutino y cuatro al vespertino. La selección fue no probabilística por conveniencia, atendiendo a la accesibilidad, la disponibilidad de los docentes y la autorización institucional para aplicar el instrumento. Antes de la aplicación se gestionaron las notas de aval con las autoridades del plantel y se entregó a cada participante la carta de consentimiento informado.

Se empleó un cuestionario tipo Likert de treinta y dos ítems, organizado en ocho dimensiones de cuatro reactivos cada una, con cinco opciones de respuesta que iban de «totalmente en desacuerdo (1) a «totalmente de acuerdo (5). Para el objetivo que ocupa este artículo se trabajó con las dimensiones vinculadas a la percepción del impacto: participación estudiantil, impacto en el aprendizaje, evaluación de resultados y motivación y actitud. Cada dimensión reunió reactivos que indagaban tanto las prácticas del docente como su lectura de los efectos observados en los estudiantes.

Para facilitar la lectura de los datos, las respuestas se agruparon en tres niveles de percepción: bajo (opciones 1 y 2), medio (opción 3) y alto (opciones 4 y 5). Esta agrupación permitió distinguir con nitidez las prácticas percibidas como consolidadas de aquellas que aún generan dudas, sin perder el detalle del grado de acuerdo. Los reactivos derivaron de la matriz de operacionalización de las variables estrategias lúdicas y aprendizaje de la lectoescritura, de modo que cada indicador quedara anclado a una dimensión y a un ítem concreto.

El trabajo se organizó en cuatro etapas. La primera, de planificación, comprendió la elaboración del protocolo, las notas de aval, las cartas de consentimiento y la construcción del instrumento. La segunda

llevó el instrumento al campo: registro del protocolo, visita a la institución, presentación del consentimiento a la unidad de análisis y aplicación del cuestionario. La tercera consistió en la recolección, revisión, tabulación y esquematización de los datos. La cuarta cerró con la redacción del informe y la preparación de este artículo derivado del estudio.

La aplicación se ajustó a criterios éticos básicos. Se solicitó la autorización de la dirección del plantel, se informó a cada docente sobre el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento por escrito antes de responder el cuestionario. La participación fue voluntaria y los datos se manejaron de forma agrupada, sin identificar respuestas individuales, para preservar la confidencialidad del grupo encuestado.

Resultados

Los datos se procesaron con estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada reactivo, junto con medidas de tendencia central, empleando una hoja de cálculo. Dado el tamaño de la muestra y la naturaleza autoperceptiva del instrumento, no se aplicaron pruebas inferenciales; el propósito fue describir con fidelidad las percepciones del grupo, no generalizarlas a una población mayor.

El porcentaje fue la medida principal de reporte, por su capacidad para mostrar de un vistazo dónde se concentra el acuerdo y dónde aparecen las dudas. Los resultados se organizaron por subdimensión y se acompañaron de tablas y una figura que sintetizan las tendencias más relevantes. Esta forma de presentación busca que el lector siga con facilidad el paso de los datos brutos a su interpretación, sin perder el detalle de cada indicador.

Los hallazgos se presentan en las cuatro subdimensiones que integran el tercer objetivo específico. En conjunto, describen cómo el grupo de docentes valoró el impacto de las estrategias lúdicas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

La participación recibió una valoración positiva, aunque matizada. El 87,5 % de los docentes se declaró parcialmente de acuerdo y el 12,5 % totalmente de acuerdo en que existe un alto nivel de participación que refleja el compromiso de los estudiantes. La retroalimentación al cierre de la clase apareció como práctica extendida: el 87,5 % afirmó orientar a los estudiantes sobre sus errores y oportunidades de mejora al finalizar cada sesión.

La concentración de respuestas en el acuerdo parcial, más que una señal de desconfianza, admite otra lectura: los docentes parecen distinguir entre una participación superficial y un compromiso profundo, y reconocen que, aunque los estudiantes se involucran en las actividades, todavía hay margen para hacer esa implicación más honda. La retroalimentación al cierre refuerza esa idea, pues indica que el docente no cierra la clase con el juego, sino que lo aprovecha para orientar.

La construcción de comunidades de aprendizaje colaborativo mostró un perfil algo distinto. El 62,5 % declaró esforzarse por crearlas en el aula, y el mismo porcentaje diseñó actividades de trabajo en equipo

como proyectos grupales, debates y juegos de roles. Un 12,5 % prefirió no opinar en ambos reactivos, lo que sugiere que esta práctica no está instalada por igual en todas las aulas.

Este bloque concentró los datos de mayor consenso. El 87,5 % de los docentes percibió que las actividades lúdicas incrementan la atención y la concentración de los estudiantes. El efecto sobre la creatividad reunió el acuerdo más firme: el 87,5 % se manifestó totalmente de acuerdo, el registro más alto de toda la subdimensión. Sobre la resolución de problemas, el 87,5 % percibió mejoras un 50 % totalmente de acuerdo y un 37,5 % parcialmente, mientras un 12,5 % optó por no opinar.

El dato de la resolución de problemas pide una lectura más cauta. Que un 12,5 % prefiera no opinar sugiere que este efecto es más difícil de percibir o de atribuir con certeza al juego en el corto plazo, sobre todo sin instrumentos de observación sistemática. A diferencia de la atención o el entusiasmo, que se notan a simple vista, la mejora en la manera de resolver problemas se manifiesta de forma más lenta y menos evidente.

El dato más contundente se refirió a las actitudes: la totalidad de los docentes observó un cambio positivo en la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje, con una distribución equitativa del 50 % en acuerdo total y 50 % en acuerdo parcial. La Tabla 1 resume estos valores y la Figura 1 los representa gráficamente.

La resolución de problemas presentó un matiz que conviene retener. Aunque el 87,5 % percibió mejoras, la presencia de un 12,5 % que prefirió no opinar sugiere que este efecto resulta más difícil de atribuir con certeza a las estrategias lúdicas, sobre todo en el corto plazo y sin instrumentos de observación sistemática. A diferencia de la creatividad o la atención, cuyo cambio el docente aprecia casi de inmediato, la mejora en la resolución de problemas se despliega con mayor lentitud y exige un seguimiento más fino.

Tabla 1

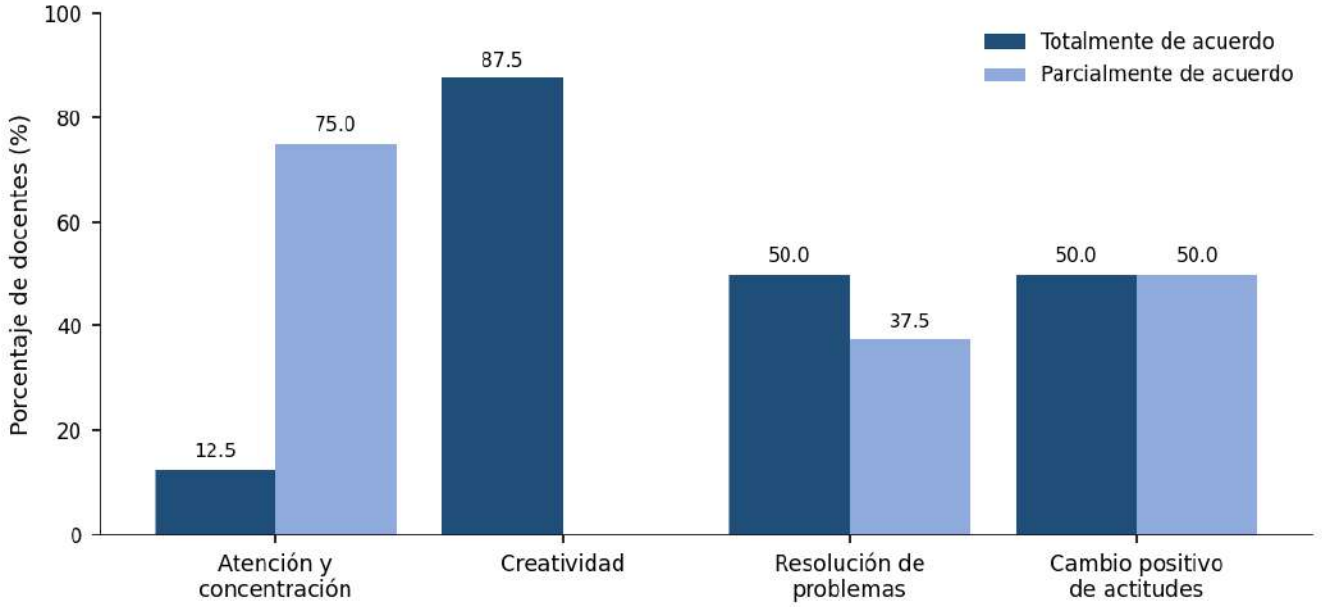
Percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje (n = 8)

Indicador percibido	TA (%)	PA (%)	NDO (%)
Alto nivel de participación estudiantil	12,5	87,5	0,0
Retroalimentación al cierre de la clase	87,5	12,5	0,0
Comunidad de aprendizaje colaborativo	62,5	25,0	12,5
Aumento de la atención y concentración	12,5	75,0	12,5
Incremento de la creatividad	87,5	12,5	0,0
Mejora en la resolución de problemas	50,0	37,5	12,5
Cambio positivo en las actitudes	50,0	50,0	0,0
Alto nivel de motivación en clase	25,0	75,0	0,0

Nota. TA = totalmente de acuerdo; PA = parcialmente de acuerdo; NDO = no desea opinar. Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Figura 1

Percepción del impacto en el aprendizaje según nivel de acuerdo



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del estudio (n = 8).

Los docentes describieron una evaluación orientada a la mejora continua. El 75 % analizaba de forma sistemática los resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones. El 87,5 % combinaba pruebas de comprensión, lectura en voz alta, vocabulario y diario de lectura, y el mismo porcentaje recurría a evaluaciones formativas para seguir el progreso y ajustar la enseñanza. Un cuarto de la muestra, sin embargo, prefirió no opinar sobre la comparación con estándares externos de desempeño, señal de que no todos manejan los mismos referentes.

Este contraste resulta revelador. Mientras la evaluación del proceso la formativa, la que acompaña el aprendizaje mientras ocurre aparece firmemente instalada, la evaluación contra referentes externos genera más reservas. La coexistencia de ambas prácticas configura una evaluación que retroalimenta el aprendizaje en tiempo real, pero que todavía descansa más en el criterio de cada docente que en parámetros compartidos por el equipo.

La motivación fue percibida como alta por la totalidad de los docentes, con un 75 % en acuerdo parcial y un 25 % en acuerdo total. La concentración en el acuerdo parcial deja entrever que se trata de una motivación valorada como positiva pero no constante. El 75 % procuraba que los estudiantes comprendieran y evaluaran su propia experiencia de aprendizaje, el 62,5 % organizaba clubes de lectura y proyectos de aula, y el 75 % declaró enseñar a sus estudiantes a ser lectores autónomos y críticos.

Tabla 2

Prácticas de evaluación y de fomento de la motivación declaradas por los docentes (n = 8)

Práctica declarada	TA (%)	PA (%)	NDO (%)
Análisis de resultados para diseñar intervenciones	37,5	37,5	25,0
Pruebas de comprensión, lectura y vocabulario	62,5	25,0	12,5
Uso de evaluaciones formativas	62,5	25,0	12,5
Autoevaluación de la experiencia de aprendizaje	37,5	37,5	25,0
Clubes de lectura y proyectos de aula	37,5	25,0	37,5
Fomento de la lectura autónoma y crítica	50,0	25,0	25,0

Nota. Los valores agrupan las respuestas de acuerdo (TA + PA) declaradas por los docentes en cada práctica. Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Leídas en conjunto, las cuatro subdimensiones dibujan un patrón coherente. Los efectos que se perciben con más nitidez atención, creatividad y cambio de actitud son también los que el docente puede observar de manera directa en el aula, casi sin esfuerzo. Los que generan más reservas la práctica colaborativa y la comparación con estándares externos son, justamente, los que exigen instrumentos y acuerdos de equipo que van más allá de la observación individual.

Esa distinción no es casual, se evidencia de un grupo docente que confía en lo que ve y que, al mismo tiempo, reconoce con honestidad los límites de su propia mirada cuando la tarea pide medir en lugar de observar. La percepción del impacto, entonces, es fuerte en lo cualitativo y más prudente en lo que requiere verificación sistemática, un contraste que orienta con claridad hacia dónde debería avanzar el trabajo pedagógico del plantel.

Discusión

La lectura de conjunto arroja un mensaje claro: los docentes de tercer grado de la escuela perciben el impacto de las estrategias lúdicas como positivo y de varias caras. No se trata de un entusiasmo difuso, sino de una valoración que distingue efectos concretos atención, creatividad, actitud y que reconoce, al mismo tiempo, los bordes donde la práctica todavía flaquea.

El consenso en torno a la creatividad merece detenerse. Que el 87,5 % de los docentes coincida totalmente en que el juego la estimula conecta con lo que la literatura reciente viene señalando sobre el vínculo entre experiencia lúdica y pensamiento flexible. Vásquez y Ríos (2024) documentaron mejoras en la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado tras el uso de juegos, y Cuasapud y Maiguashca (2023) hallaron efectos similares sobre la lectoescritura. La creatividad no es un fin decorativo: sostiene la comprensión de textos narrativos y la producción escrita propia.

El acuerdo mayoritario sobre la atención y la concentración encuentra eco en lo que Moya (2024) describió como estado de flujo. Si el juego logra que el niño se concentre de forma voluntaria e intensa, sin la resistencia que suele acompañar a las tareas impuestas, entonces la lectoescritura se aprende en

condiciones más favorables. Los docentes de la Escuela Grecia parecen percibir con claridad ese cambio en la disposición del estudiante, aunque lo registren desde la observación cotidiana y no desde una medición formal.

El hallazgo sobre las actitudes es, quizá, el de mayor peso pedagógico. Que la totalidad del grupo observe un giro positivo en la disposición de los niños hacia el aprendizaje sugiere que el juego no solo transmite contenidos, sino que reordena la relación afectiva del estudiante con la tarea de leer y escribir. En un contexto donde el desinterés lector aparece una y otra vez entre las causas del bajo desempeño (Ginela, 2023; Herrera, 2024), recomponer esa relación no es un logro menor.

La concentración de la motivación en el acuerdo parcial, y no en el total, admite una lectura útil. Se puede indicar que los docentes distinguen entre una motivación puntual, ligada a la novedad de cada actividad, y una motivación sostenida en el tiempo. De ahí la necesidad de renovar y diversificar las propuestas para que el interés no se agote, algo que Bósquez y Cachupud (2024) subrayan al insistir en la variedad de recursos lúdicos.

Este matiz tiene consecuencias prácticas. Una estrategia lúdica que funciona la primera semana puede perder fuerza si se repite sin variación, porque parte de su atractivo reside precisamente en lo inesperado. Sostener la motivación a lo largo del año escolar exige, por tanto, un docente que planifique la variedad como un componente más de su enseñanza, y no que confíe en que el juego, por sí solo, mantenga encendido el interés. La lectura autónoma que declaran fomentar tres de cada cuatro docentes se juega, en buena parte, en esa continuidad.

Los puntos débiles también hablan. La heterogeneidad en la práctica colaborativa con ese 12,5 % que prefiere no opinar muestra que el aprendizaje entre pares no está consolidado en todas las aulas, pese a su valor reconocido para el desarrollo del lenguaje. Y el cuarto de la muestra que evita pronunciarse sobre la comparación con estándares externos advierte sobre una evaluación que se apoya más en la autopercepción que en referentes objetivos. Arroyo (2024) y Martínez (2023) coinciden en que la potencia del juego se pierde cuando falta articulación explícita con los objetivos de aprendizaje.

La cuestión colaborativa merece un matiz adicional. El juego colectivo, cuando se diseña con intención, no solo trabaja habilidades cognitivas: también pone en marcha competencias sociales y comunicativas que la lectoescritura necesita, desde el turno de palabra hasta la negociación de significados. Que esa práctica no esté instalada por igual en todas las aulas sugiere que el equipo docente podría beneficiarse de compartir estrategias concretas de trabajo en grupo, tal como proponen las sistematizaciones recientes de recursos lúdicos (Ait et al., 2023; Bósquez y Cachupud, 2024).

La retroalimentación al cierre de la clase, declarada por el 87,5 % del grupo, aporta otra pieza a este cuadro. Cuando el docente devuelve al estudiante información sobre sus aciertos y errores en el momento en que la tarea aún está fresca, el error deja de ser un tropiezo para convertirse en material de aprendizaje. Esa práctica, combinada con las evaluaciones formativas que también aparecen con fuerza

en los datos, dibuja una evaluación entendida como acompañamiento y no como sanción final, en sintonía con lo que plantean Verdezoto Aguiar et al. (2023) sobre la lectoescritura como proceso continuo.

Vale la pena leer con cuidado el tramo referido a la autonomía lectora. Que tres de cada cuatro docentes afirmen enseñar a sus estudiantes a leer de forma autónoma y crítica revela una ambición pedagógica que va más allá de la decodificación: apunta a formar usuarios activos del lenguaje escrito. Esa meta, sin embargo, no se alcanza de un día para otro, y su consolidación exige continuidad entre grados y una progresión bien pensada, como recuerdan los trabajos recientes sobre alfabetización inicial (Rodríguez Martín et al., 2024) y sobre el fortalecimiento de la lectoescritura desde los primeros años (Calle Andrade et al., 2025).

Hay, además, un vínculo que conviene no perder de vista. La creatividad que los docentes ven crecer con el juego no es un fin en sí mismo: alimenta la comprensión de textos narrativos y la producción escrita propia, dos competencias centrales de la lectoescritura. Cuando un niño imagina, ensaya soluciones y representa situaciones, ejercita el mismo pensamiento flexible que necesitará para entender lo que lee y para escribir con voz propia. Así, el efecto percibido sobre la creatividad no queda aislado, sino que se enlaza con el objetivo de fondo del grado.

Conviene situar estos resultados en su justa medida. La muestra es pequeña y la información proviene de lo que los docentes dicen percibir, no de una medición directa del desempeño infantil. Aun así, la percepción del maestro no es un dato prescindible: orienta sus decisiones cotidianas y, con ellas, el uso efectivo de la estrategia. Comprender cómo valora el impacto es un paso previo a cualquier intento de sistematizarlo, que es hacia donde apuntan tanto la evidencia panameña reciente (Correa, 2024; Rodríguez, 2024) como los aportes de las neurociencias al aprendizaje inicial (Rodas, 2025).

Conclusiones

La percepción de los docentes de tercer grado, sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura resultó consistentemente favorable. El juego se asoció con mejoras en la atención, la creatividad, la resolución de problemas y, sobre todo, en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, aspecto en el que hubo acuerdo unánime.

Junto a esa valoración positiva conviven zonas por afianzar. La práctica del trabajo colaborativo y la evaluación con referentes externos no alcanzaron la misma solidez, lo que revela que la percepción favorable aún no se traduce en una sistematización uniforme capaz de objetivar el impacto más allá de lo que cada docente observa.

De aquí se desprende una implicación práctica. Si el grupo reconoce el valor del juego pero no ha estandarizado del todo su uso ni su evaluación, el camino pasa por acompañar a los docentes con criterios comunes de planificación, referentes de desempeño compartidos y espacios de trabajo colaborativo estructurado. Sobre esa base podrá construirse una intervención pedagógica que convierta la percepción favorable en una práctica sostenida y verificable.

En términos de recomendaciones, el estudio sugiere tres líneas de acción para la Escuela y para planteles con condiciones parecidas. La primera es fortalecer el trabajo colaborativo mediante rutinas que integren el juego con tareas de lectura y escritura entre pares, de modo que la interacción deje de depender del estilo de cada docente. La segunda es dotar al equipo de referentes de desempeño lector compartidos, que permitan contrastar la percepción con evidencia y reducir la dispersión observada en la evaluación.

La tercera línea apunta a la formación continua. Un docente que dispone de un repertorio variado de estrategias lúdicas, y que sabe articularlas con los objetivos del grado, sostiene mejor la motivación de sus estudiantes a lo largo del año. Futuras investigaciones podrían complementar esta mirada con una medición directa del desempeño infantil y con la voz de los propios estudiantes y sus familias, ausentes en el presente trabajo por su alcance descriptivo. Con ello, la percepción favorable que hoy expresan los docentes podría contrastarse con resultados de aprendizaje observables.

En síntesis, el estudio deja una lección de fondo: los docentes encuestados ya creen en el juego como aliado del aprendizaje de la lectoescritura. Ese punto de partida, lejos de ser trivial, es el terreno más fértil sobre el que puede crecer una práctica pedagógica sólida. La tarea pendiente no es convencerlos del valor de lo lúdico, sino ayudarlos a convertir esa convicción compartida en un modo de trabajo común, planificado y evaluable.

Referencias

Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 82–95. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226/237

Aguirre Aguirre, R. V., y Saltos López, J. L. (2025). Beneficios, limitaciones y competencias de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 538. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.538

Ait, H., Rodríguez, J., Manzano, A., y Aguilar, J. (2023). El juego como recurso de aprendizaje para trabajar la lectoescritura: una revisión sistemática. *Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science*, 16(4). http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.2023

Alcívar, P. J., Táquez, E. L., Verdesoto, G. M., Vera, L. L., Fernández, M. L., y Maldonado, J. E. (2023). Influencia del juego como recurso didáctico en la enseñanza de la asignatura de matemáticas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 2(1), 11–20. https://doi.org/10.69516/eytyf081

Arroyo, J. (2024). *Actividades lúdico-didácticas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para el desarrollo de competencias lingüísticas*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.13913371

Bósquez, A., y Cachupud, J. (2024). *Educación lúdica: estrategias y recursos para el aula del siglo XXI*. Editorial Innovación. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125

Calle Andrade, J. D., Molina Jácome, D. E., Agualongo Gavilanes, J. M., Tinoco Apolo, D. J., Mera Carriel, M. A., y Chacha German, N. M. (2025). Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la

lectoescritura en los primeros años de educación básica. *Revista Generando*, 6(1). https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.606

Caorin, A. F. (2023). Estrategias para favorecer y fortalecer la lectoescritura en alumnos de primer grado de escuela primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8485–8500. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9482078

Correa, M. (2024). *Estrategias didácticas innovadoras para mejorar la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9243

Cuasapud, J., y Maiguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151–165. https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694

Ginela, R. (2023). Didáctica de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado pospandemia. *Societas*, 26(1). https://doi.org/10.48204/societas.v26n1.4720

Gordillo, J. (2023). *Estrategias didácticas para la enseñanza del español a estudiantes con problemas de lectoescritura* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. https://up-rid.up.ac.pa/8360/1/jose_gordillo.pdf

Herrera, E. (2024). *Estrategias didácticas utilizadas por maestros de una escuela primaria pública de la comarca Ngäbe-Buglé, asociadas al nivel de lectoescritura de sus estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/8588

Martínez, A. (2023). *Lectoescritura: un enfoque integral para el desarrollo de competencias lingüísticas en la educación básica*. Editorial Educarte. https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

Moya, B. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. https://orcid.org/0009-0007-8246-9695

Rodas, S. (2025). El aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años escolares desde las neurociencias. Una revisión sistemática. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 14. https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/845

Rodríguez, I. (2024). *Estrategias didácticas y su efectividad en el logro de la lectoescritura en los primeros grados del Centro Educativo Marie Poussepin* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9622

Rodríguez Martín, I., Ramírez Orellana, E., Martín Domínguez, J., y Martín Sánchez, I. (2024). *Primeros pasos hacia la alfabetización inicial*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/handle/10366/168080

Vásquez, G. A., y Ríos, M. (2024). *Juegos lúdicos para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa Abner Alberto Monroy Cachay, Ucayali*. https://hdl.handle.net/20.500.14621/7348

Verdezoto Aguiar, N. A., Moyano Verdezoto, T. M., y Núñez Aguiar, F. del R. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación general básica. *Explorador Digital*, 7(3), 75–102. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684

Declaración de Autoría

Conceptualización: Juana González y Omayra Ruíz de Ching; **Investigación**: Juana González; **Metodología**: Juana González y Omayra Ruiz de Ching; **Redacción – Borrador original**: Juana González; **Redacción – revisión y edición:** Omayra Ruíz de Ching; **Autor de correspondencia:** Omayra Ruiz de Ching.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, el análisis o la interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen X, Número x / mayo - agosto de 2026
Páginas: 367 - 380
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Modelos pedagógicos en la formación de proyectos de intervención: una propuesta desde la experiencia contable de posgrado

Pedagogical models in the formation of intervention projects: a proposal from postgraduate accounting experience

Modèles pédagogiques dans la formation des projets d'intervention : une proposition à partir de l'expérience comptable de troisième cycle

Modelos pedagógicos na formação de projetos de intervenção: uma proposta a partir da experiência contábil de pós-graduação

Marino José Palacios Copete
Universidad de Panamá, Centro Regional de San Miguelito, Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Panamá
marino.palacios@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0003-0207-0048

Magdalena González Domínguez
Universidad de Panamá, Centro Regional de San Miguelito, Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Panamá
magdalena.gonzalezd@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0005-3347-133X

Melitina Jaén González
Universidad de Panamá, Centro Regional de San Miguelito, Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Panamá
melitina.jaen@up.ac.pa
https:orcid.org/0009-0002-3247-4713

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.7983

Recibido: 12/12/2025 **Aceptado:** 23/03/2026

RESUMEN

Este estudio examina los modelos de enseñanza aplicados en la formación de proyectos de intervención dentro del programa de Maestría en Contabilidad del Centro Regional Universitario de San Miguelito. Se parte de una investigación previa que identificó dificultades en la construcción del informe final por parte de los estudiantes, destacando carencias metodológicas, teóricas y prácticas. A partir de los hallazgos, se propone un enfoque pedagógico articulado que combina los modelos tradicional, tecnológico, activista y comunicativo, en función de las

competencias necesarias para el desarrollo eficaz de proyectos de intervención. El ensayo plantea que el éxito en la enseñanza de estos proyectos requiere una formación docente sólida, una estrategia curricular flexible y un acompañamiento diferenciado según el perfil del estudiante. Asimismo, se defiende la importancia de integrar los fundamentos de las ciencias aplicadas con metodologías activas que promuevan la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la solución de problemas reales en contextos organizacionales. Se concluye que un modelo híbrido, centrado en el estudiante como agente de transformación, puede potenciar el aprendizaje significativo y el impacto profesional de los egresados de posgrado.

Palabras clave: métodos de enseñanza, proyectos educativos, enseñanza superior, ciencias aplicadas, contabilidad

ABSTRACT

This essay examines the teaching models applied in the development of intervention projects within the Master's in Accounting program at the Regional University Center of San Miguelito. It draws from previous research that identified deficiencies in the final report preparation by students, emphasizing methodological, theoretical, and practical gaps. Based on these findings, a pedagogical approach is proposed that integrates traditional, technological, activist, and communicative models, aligned with the competencies required for effective intervention project development. The essay argues that the success of teaching these projects depends on solid faculty training, flexible curricular strategies, and tailored mentoring based on student profiles. Furthermore, it emphasizes the need to merge applied science foundations with active methodologies that encourage critical reflection, collaborative work, and real problem-solving in organizational contexts. It concludes that a hybrid model, centered on the student as an agent of transformation, can enhance meaningful learning and the professional impact of graduate program alumni.

Keywords: teaching methods, educational projects, higher education, applied sciences, accounting

RÉSUMÉ

Cette étude examine les modèles d'enseignement appliqués dans la formation aux projets d'intervention au sein du programme de Master en Comptabilité du Centre Régional Universitaire de San Miguelito. Elle part d'une recherche antérieure qui a identifié des difficultés dans la construction du rapport final par les étudiants, en mettant en évidence des lacunes méthodologiques, théoriques et pratiques. À partir des résultats obtenus, un enfoque pédagogique articulé est proposé, combinant les modèles traditionnel, technologique, activiste et communicatif, en fonction des compétences nécessaires au développement efficace des projets d'intervention. L'essai soutient que la réussite de l'enseignement de ces projets exige une formation solide des enseignants, une stratégie curriculaire flexible et un accompagnement différencié selon le profil de l'étudiant. De même, il défend l'importance d'intégrer les fondements des sciences appliquées avec des méthodologies actives favorisant la réflexion critique, le travail collaboratif et la résolution de problèmes réels dans des contextes organisationnels. Il conclut qu'un modèle hybride, centré sur l'étudiant comme agent de transformation, peut renforcer l'apprentissage significatif et l'impact professionnel des diplômés de troisième cycle.

Mots-clés : méthodes d'enseignement, projets éducatifs, enseignement supérieur, sciences appliquées, comptabilité

RESUMO

Este estudo examina os modelos de ensino aplicados na formação de projetos de intervenção dentro do programa de Mestrado em Contabilidade do Centro Regional Universitário de San Miguelito. Parte-se de uma pesquisa prévia que identificou dificuldades na construção do relatório final por parte dos estudantes, destacando carências metodológicas, teóricas e práticas. A partir dos achados, propõe-se uma abordagem pedagógica articulada que combina os modelos tradicional, tecnológico, ativista e comunicativo, em função das competências necessárias para o desenvolvimento eficaz de projetos de intervenção. O ensaio sustenta que o sucesso no ensino desses projetos requer uma formação docente sólida, uma estratégia curricular flexível e um acompanhamento diferenciado conforme o perfil do estudante. Da mesma forma, defende-se a importância de integrar os fundamentos das ciências aplicadas com metodologias ativas que promovam a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a solução de problemas reais em contextos organizacionais. Conclui-se que um modelo híbrido, centrado no estudante como agente de transformação, pode potencializar a aprendizagem significativa e o impacto profissional dos egressos de pós-graduação.

Palavras-chave: métodos de ensino, projetos educacionais, ensino superior, ciências aplicadas, contabilidade

Introducción

La formación de proyectos de intervención en programas de posgrado representa una práctica académica clave para el desarrollo de capacidades profesionales orientadas a la transformación de realidades organizacionales. Sin embargo, múltiples estudios han documentado que los estudiantes enfrentan dificultades significativas al momento de formular, estructurar y defender sus informes finales, especialmente en contextos donde confluyen desigualdades en la preparación académica y una débil articulación entre teoría y práctica (Álvarez-Gayou, 2020; Pérez y Londoño, 2022). La Maestría en Contabilidad del Centro Regional Universitario de San Miguelito no escapa a esta realidad, evidenciándose vacíos metodológicos que impactan negativamente en la calidad del aprendizaje y la culminación oportuna de los estudios. Ante este panorama, resulta urgente revisar críticamente los modelos pedagógicos que orientan la enseñanza de los proyectos de intervención, a fin de propiciar una experiencia formativa más contextualizada, reflexiva y eficaz.

En los entornos de educación superior, la elección de un modelo pedagógico adecuado incide directamente en el desarrollo de competencias investigativas y en la capacidad del estudiante para actuar como agente de cambio. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se plantea la necesidad de promover enfoques activos y dialógicos que integren el saber disciplinar con las demandas del entorno profesional (Freire, 2011; Zabalza, 2016). A su vez, el marco de las ciencias aplicadas refuerza la idea de que la investigación debe orientarse a resolver problemáticas concretas, combinando rigurosidad metodológica con pertinencia contextual (Moreno y Ferrer,

2021). En este sentido, las propuestas educativas deben fomentar no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también la formación de habilidades para el análisis crítico, la toma de decisiones y el diseño de acciones estratégicas en contextos reales.

Este ensayo tiene como propósito fundamental proponer una perspectiva pedagógica integradora, sustentada en fundamentos científicos y experiencias académicas del ámbito contable, que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formulación de proyectos de intervención a nivel de maestría. A través del análisis crítico de los enfoques actuales y la incorporación de nuevas referencias teóricas, se busca contribuir al diseño de estrategias educativas más eficaces, que impulsen el desempeño investigativo del estudiante y fortalezcan el impacto social de su formación profesional.

Desarrollo

La calidad formativa de los programas de posgrado depende, en gran medida, de los modelos pedagógicos implementados para facilitar el desarrollo de competencias críticas, analíticas y aplicadas. En este sentido, los proyectos de intervención contable, concebidos como una herramienta para la articulación entre teoría y práctica, requieren un enfoque pedagógico que responda a las exigencias de un entorno profesional dinámico y cambiante. La enseñanza tradicional, centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento, ha demostrado ser insuficiente para estimular las capacidades investigativas, creativas y transformadoras de los estudiantes. Así lo evidencian investigaciones como la de Fierro-Evans et al. (2021), quienes subrayan que los modelos pasivos limitan la autonomía cognitiva y reducen la experiencia del aprendizaje a una reproducción mecánica de contenidos.

En contraste, los modelos activos de enseñanza, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la clase invertida, el aprendizaje colaborativo y la investigación-acción, promueven procesos formativos más integrales, centrados en el estudiante como agente de cambio. Barrows y Tamblyn (1980), pioneros del ABP, argumentan que este modelo facilita la integración de conocimientos a través de la resolución de situaciones reales, permitiendo desarrollar habilidades analíticas, comunicativas y éticas. La clase invertida, por su parte, propuesta por Bergmann y Sams (2012), permite que el tiempo en el aula se destine a la resolución de problemas, retroalimentación y diálogo académico, lo cual favorece la comprensión profunda y la apropiación de los saberes. Estas estrategias se alinean con el paradigma del 'aprender haciendo', lo cual es crucial en disciplinas como la contabilidad, donde la intervención profesional debe estar respaldada por decisiones informadas, contextualizadas y éticamente sustentadas.

Desde la perspectiva latinoamericana, estudios recientes insisten en la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos a los contextos institucionales y socioculturales específicos. González y Márquez (2021) plantean que los programas de formación deben superar las estructuras rígidas y adoptar modelos flexibles que integren elementos teóricos y prácticos, así como la reflexión crítica

y la acción transformadora. En este marco, el proyecto de intervención deja de ser un producto terminal para convertirse en un proceso continuo, dinámico y situado, en el que el estudiante analiza una realidad, propone soluciones y evalúa su impacto desde una lógica científica y profesional. Esta visión es compartida por autores como Pérez-López y López-Goñi (2020), quienes argumentan que la construcción del conocimiento debe partir de preguntas relevantes, responder a problemas sociales y desarrollarse en interacción con otros saberes.

En el campo contable, esta orientación implica reconocer que la contabilidad no es una disciplina puramente técnica, sino una ciencia aplicada que interpreta y transforma realidades organizacionales. Los proyectos de intervención, por tanto, requieren que el estudiante no solo conozca las normas y procedimientos contables, sino que pueda comprender las dinámicas de gestión, evaluar riesgos, identificar oportunidades de mejora y diseñar estrategias sostenibles. En este sentido, el modelo pedagógico debe incorporar metodologías participativas, estudio de casos, simulaciones, prácticas supervisadas y acompañamiento metodológico personalizado. Estas estrategias permiten al estudiante construir conocimientos significativos y desarrollar competencias para actuar con criterio y responsabilidad en su entorno laboral.

La experiencia en el Centro Regional Universitario de San Miguelito muestra que, al aplicar un modelo pedagógico híbrido, que articula el enfoque teórico con la práctica reflexiva, los estudiantes logran avances sustanciales en la formulación de sus proyectos. La implementación de tutorías personalizadas, asesoría por competencias, seminarios de avance y rúbricas de evaluación formativa, ha contribuido a reducir la deserción, mejorar la calidad de los informes y fortalecer el vínculo entre investigación e intervención. Asimismo, el uso de tecnologías educativas ha ampliado las posibilidades de interacción, seguimiento y colaboración entre docentes y estudiantes, reforzando el carácter dialógico del proceso formativo.

Por último, es importante considerar que la transformación pedagógica no se limita a la metodología, sino que implica un cambio en la cultura institucional. Se requiere una política académica que fomente la innovación, la evaluación participativa, el desarrollo docente y la construcción colectiva del currículo. Como sostienen Muñoz y Reinoso (2022), la educación superior debe ser repensada desde una lógica inclusiva, democrática y crítica, que promueva la formación de profesionales éticamente comprometidos y socialmente responsables. En este horizonte, los modelos pedagógicos deben ser dinámicos, contextualizados y orientados a la solución de problemas, como es el caso de los proyectos de intervención contable.

La literatura contemporánea en pedagogía universitaria enfatiza que la formación profesional debe concebirse como un proceso situado, histórico y dialógico. En este sentido, Freire (2005) propone una pedagogía crítica en la que el estudiante no es un objeto pasivo, sino un sujeto que construye saberes a partir de su contexto. Esta visión transforma el aula en un espacio de problematización del mundo, donde el conocimiento no se transfiere, sino que se construye mediante el diálogo, la reflexión y la acción. Al aplicar esta lógica en la enseñanza de proyectos de

intervención, se potencia la capacidad del estudiante para identificar necesidades, formular propuestas y evaluar su impacto de forma ética y crítica.

Por otro lado, la epistemología de la práctica, como plantea Schön (1983), resalta el valor del conocimiento en acción. El profesional reflexivo aprende haciendo, y aprende mejor cuando es capaz de revisar sus acciones, contrastarlas con teorías y reconstruir sus saberes a partir de la experiencia. Esta perspectiva es particularmente relevante en los posgrados en contabilidad, donde los estudiantes deben enfrentar situaciones reales, tomar decisiones y asumir responsabilidades. El proyecto de intervención, bajo este enfoque, se convierte en una oportunidad para el aprendizaje experiencial, guiado por un acompañamiento docente que estimula la reflexión sistemática y la mejora continua.

Asimismo, las teorías del aprendizaje significativo proponen que el conocimiento se asimila de forma más profunda cuando el estudiante puede relacionar los nuevos contenidos con sus estructuras previas de conocimiento (Ausubel, 2002). Esto implica que los proyectos de intervención deben diseñarse considerando los saberes, intereses y trayectorias de los estudiantes. La personalización del proceso formativo, la autonomía en la elección del tema y la pertinencia de la intervención aumentan la motivación intrínseca y favorecen el compromiso con el aprendizaje. El rol del docente, en este escenario, es el de mediador pedagógico, que proporciona herramientas, orientaciones y retroalimentación oportuna para que el estudiante construya conocimientos pertinentes y transferibles.

En conclusión, el desarrollo de estos proyectos no puede desligarse del modelo pedagógico que los sostiene. Si se aspira a una formación pertinente y transformadora, es indispensable revisar las prácticas docentes, redefinir el rol del estudiante, articular teoría y práctica, y promover una cultura de evaluación formativa y mejora continua. Solo así será posible formar profesionales capaces de intervenir con rigor, creatividad y ética en las complejas realidades que caracterizan el mundo contemporáneo.

Por lo tanto, el modelo pedagógico híbrido propuesto se presenta a continuación, en forma de tabla, integrando sus componentes clave y fundamentación académica. Esta estructura busca orientar la formación en proyectos de intervención contable, fortaleciendo el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la aplicación profesional en contextos reales.

Tabla 1
Componentes del modelo pedagógico híbrido

Componente del modelo	Descripción y fundamento teórico
Fundamento teórico	Integra las ciencias aplicadas (Bunge, s.f.), la epistemología de la práctica (Schön, 1983) y la pedagogía crítica (Freire, 2005), permitiendo una comprensión transformadora de la contabilidad.
Enfoques metodológicos	Se incorporan metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aula invertida, investigación-acción y aprendizaje colaborativo, con base en Barrows y Tamblyn (1980) y Bergmann y Sams (2012).
Acompañamiento docente	Incluye tutorías personalizadas, evaluación formativa, retroalimentación continua y seminarios de avance, asumiendo al docente como mediador del proceso de aprendizaje.
Rol del estudiante	El estudiante es un agente activo del aprendizaje, constructor de saberes, reflexivo y comprometido con la transformación contextual. Se sustenta en el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).
Resultados esperados	Se espera que los proyectos sean pertinentes, rigurosos y generadores de impacto profesional y social, con transferencia efectiva del conocimiento y desarrollo de competencias éticas.

El modelo tiene fundamentos epistemológicos, didácticos y metodológicos adaptados a la formación de estudiantes de posgrado en contabilidad. Este modelo busca promover una formación crítica, contextualizada y comprometida con la transformación profesional y social. A continuación se detallan sus componentes esenciales:

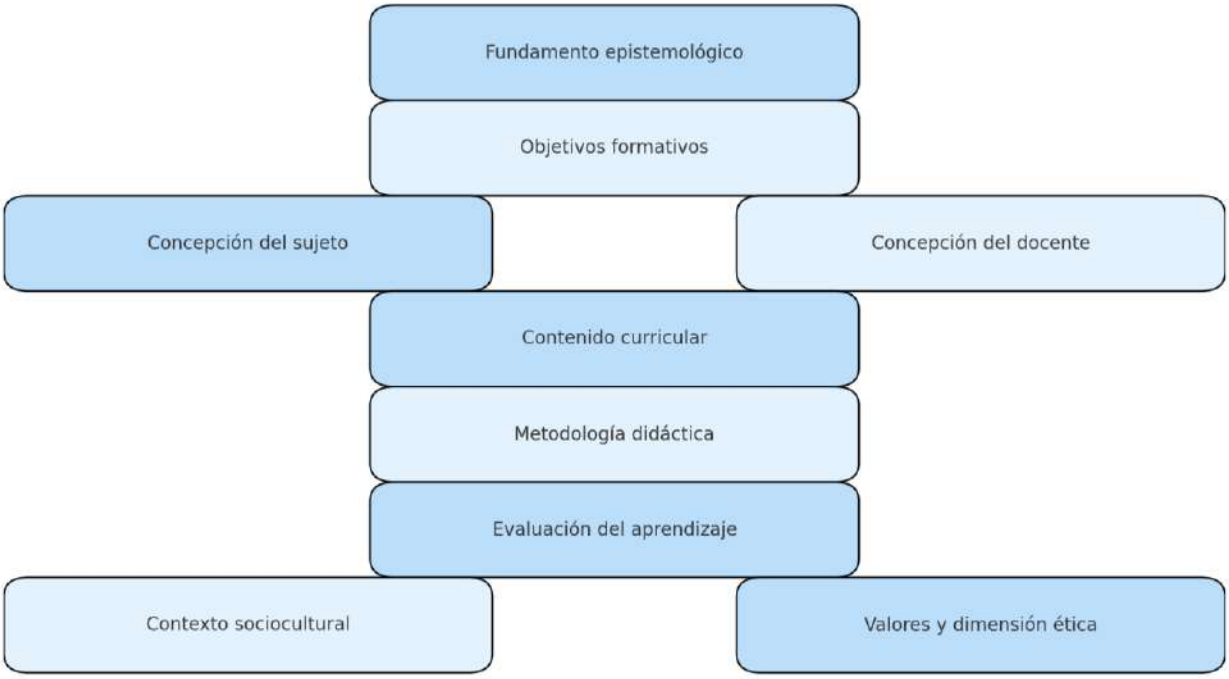
Tabla 2
Elementos eseciales del modelo pedagógico híbrido

Elemento del modelo	Descripción y fundamentación
Fundamento epistemológico	El modelo se sustenta en un enfoque constructivista y crítico, que considera al estudiante como un sujeto activo que construye conocimiento a partir de la interacción social y la experiencia. Se recuperan principios de la pedagogía crítica de Freire y del aprendizaje significativo de Ausubel.
Objetivos formativos	Desarrollar competencias para la intervención contable fundamentada, crítica y contextualizada. Se busca que el estudiante diagnostique problemas, diseñe soluciones innovadoras y evalúe impactos sociales y organizacionales.
Concepción del sujeto	El estudiante es concebido como un agente activo, reflexivo y transformador. Se promueve su autonomía, pensamiento crítico y capacidad para construir saberes desde su práctica profesional.
Concepción del docente	El docente asume el rol de mediador, facilitador y orientador del aprendizaje, creando condiciones para el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo.
Contenido curricular	Organizado en torno a competencias investigativas, éticas y técnicas. Integra teorías contables, metodologías de intervención, normativas vigentes y análisis contextual.

Metodología didáctica	Se emplean metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, aula invertida, investigación-acción y estudio de casos. Estas estrategias favorecen el aprendizaje significativo y situado.
Evaluación del aprendizaje	La evaluación es continua, formativa y participativa. Se valoran, tanto procesos como productos, a través de rúbricas, autoevaluación, coevaluación y portafolios.
Contexto sociocultural	El modelo se adapta a las realidades institucionales, profesionales y sociales de los estudiantes. Se fomenta una mirada territorializada de la intervención contable.
Valores y dimensión ética	Promueve la formación en valores como la responsabilidad social, la equidad, la justicia y la sostenibilidad. El compromiso ético atraviesa todo el proceso formativo.

A continuación, una representa gráficamente los elementos fundamentales del modelo pedagógico propuesto para la formación en proyectos de intervención contable a nivel de posgrado:

Figura 1
Modelo pedagógico para proyectos de intervención en contabilidad



El modelo pedagógico para la formación en proyectos de intervención contable a nivel de posgrado demanda una fundamentación teórica robusta, sustentada en la integración armónica de nueve elementos clave: fundamento epistemológico, objetivos formativos, concepción del sujeto, concepción del docente, contenido curricular, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje, contexto sociocultural y dimensión ética. A continuación se presenta una narración que refuerza los elementos necesarios y desarrolla los aspectos que requieren mayor atención, logrando un enfoque integral y pertinente.

Fundamento epistemológico

El modelo parte de una epistemología constructivista y crítica, donde el conocimiento es resultado de una construcción social situada, dinámica y contextualizada (Vygotsky, 1978; Freire, 1970). Esta visión rompe con el paradigma de la transmisión pasiva y reconoce la importancia del diálogo, la reflexión y la confrontación de saberes para la resignificación constante de los aprendizajes.

Objetivos formativos

Se orientan al desarrollo de competencias para una intervención contable fundamentada, ética y contextualizada. El estudiantado debe ser capaz de analizar, transformar y proponer alternativas viables ante desafíos profesionales, combinando reflexión crítica, habilidades técnicas y sensibilidad social.

Concepción del sujeto

La persona en formación es entendida como agente protagonista de su aprendizaje. Su experiencia, conocimientos previos y contexto se convierten en el punto de partida para la reconstrucción y resignificación de saberes, fomentando autonomía y conciencia crítica.

Concepción del docente

El rol docente se redefine como guía, mediador y generador de contextos de aprendizaje colaborativo. Más allá de transmitir información, se encarga de facilitar procesos dialógicos, promover el debate, la reflexión y estimular la toma de decisiones fundamentadas que preparen para la acción profesional ética y transformadora.

Contenido curricular

Para fortalecer este elemento, el currículo integra módulos articulados que trascienden la mera técnica, abarcando:

- Ética profesional y responsabilidad social en contabilidad.
- Normatividad y regulación contable nacional e internacional.
- Metodología de la investigación y análisis de problemas complejos en contextos reales.

- Diseño, gestión e implementación de proyectos de intervención contextualizados.
- Competencias digitales para la gestión y análisis de información contable.
- Comunicación estratégica y argumentación profesional.
- Casos y estudios situados en la realidad local, nacional e internacional.

Este currículo abierto y flexible permite adaptar los contenidos a las necesidades evolutivas del entorno y del estudiantado.

Metodología didáctica

Se privilegian metodologías activas —como aprendizaje basado en problemas, investigación-acción, aula invertida, talleres colaborativos— que colocan al estudiante en el centro del proceso. Estas estrategias favorecen la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de gestión en situaciones complejas.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación se concibe como proceso continuo, participativo y formativo, abarcando, tanto el desarrollo de competencias como la transformación actitudinal y ética. Se utilizan portafolios, coevaluaciones, autoevaluaciones, rúbricas y retroalimentaciones constantes que promueven la autorregulación y la mejora continua.

Contexto sociocultural

En este modelo fortalecido, se incorpora explícitamente el diagnóstico y análisis de la realidad institucional, local y territorial. Se fomenta que cada proyecto de intervención contable surja de necesidades auténticas, detectadas en diálogo con actores sociales relevantes (organizaciones, comunidades, organismos públicos y privados), promoviendo la pertinencia y el compromiso social. Además, se impulsa el estudio de casos y problemáticas surgidas de contextos diversos, enriqueciendo la formación con perspectivas interculturales y de justicia social.

Dimensión ética

Se sitúa como eje transversal, promoviendo la reflexión constante sobre el impacto social de las decisiones contables, el compromiso con el bien común y la actuación con justicia, honestidad y responsabilidad.

En resumen, con la articulación y el fortalecimiento de los nueve elementos, el modelo pedagógico propuesto no solo responde a las exigencias académicas y profesionales del entorno

contemporáneo, sino que también se erige como un marco para la transformación social y ética desde la formación avanzada en contabilidad. Este enfoque integral prepara personas capaces de liderar procesos de cambio en sus organizaciones y comunidades, impulsando la mejora continua, la responsabilidad social y la equidad en la profesión contable.

Discusión crítica

La implementación de modelos pedagógicos híbridos en la formación de proyectos de intervención contable representa un cambio paradigmático, que responde a las exigencias contemporáneas de la educación superior. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, el modelo propuesto prioriza la construcción activa del conocimiento, el desarrollo de competencias aplicadas y la contextualización del aprendizaje. Esta transformación requiere no solo un rediseño metodológico, sino también un cambio en la cultura institucional y en el rol del docente como facilitador y mediador pedagógico.

Uno de los principales aportes de este enfoque radica en su capacidad para integrar diferentes niveles de pensamiento, desde la reflexión teórica hasta la acción práctica. Esta articulación permite a los estudiantes construir una mirada crítica sobre la realidad organizacional, identificando problemas, formulando estrategias y evaluando resultados de manera fundamentada. En consecuencia, los proyectos de intervención dejan de ser ejercicios técnicos para convertirse en procesos formativos transformadores, capaces de incidir en el entorno profesional y social del estudiante.

Asimismo, el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y la investigación-acción, ha demostrado mejorar el nivel de motivación, autonomía y compromiso de los estudiantes. Estas metodologías fomentan una participación más equitativa, el trabajo colaborativo y la autorregulación del aprendizaje, lo cual fortalece la calidad académica y el sentido de pertenencia con el proyecto formativo. Estudios como los de Pérez-López y López-Goñi (2020) han evidenciado que el impacto de estas estrategias es mayor cuando se adaptan a las características y trayectorias de los estudiantes, y se acompañan de una evaluación formativa coherente.

No obstante, el tránsito hacia un modelo híbrido no está exento de desafíos. Las resistencias al cambio, la limitada formación docente en metodologías activas, y la falta de recursos institucionales pueden obstaculizar su implementación efectiva. Además, es necesario establecer mecanismos de evaluación que no solo midan resultados cuantitativos, sino que valoren los procesos de aprendizaje, la calidad de las intervenciones y el impacto en el contexto. La retroalimentación continua, la coevaluación y el uso de rúbricas son herramientas valiosas para garantizar una evaluación integral y pertinente.

En definitiva, la discusión sobre el modelo pedagógico propuesto debe centrarse en su capacidad para transformar la experiencia de aprendizaje, responder a las necesidades del entorno profesional y fortalecer la formación ética y crítica de los estudiantes. La apuesta por un enfoque

integrador, dinámico y contextualizado representa una oportunidad para revitalizar la enseñanza de los proyectos de intervención, posicionándolos como un eje central en la formación de profesionales comprometidos con la mejora de sus organizaciones y de la sociedad en su conjunto.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del análisis presentado en este ensayo permiten reafirmar la necesidad urgente de repensar los modelos pedagógicos en la formación de proyectos de intervención contable, a nivel de posgrado. La revisión crítica de enfoques tradicionales y la exposición de alternativas pedagógicas más integradoras evidencian que una educación basada en la mera transmisión de contenidos ya no responde a las complejidades del contexto profesional actual. En su lugar, se impone una transformación didáctica orientada a promover aprendizajes significativos, contextualizados y éticamente comprometidos.

El modelo híbrido propuesto, en este trabajo, fundamentado en la pedagogía crítica, el aprendizaje significativo, la epistemología de la práctica y las ciencias aplicadas, permite una articulación coherente entre teoría y práctica, promoviendo al estudiante como un sujeto activo, reflexivo y transformador. Esta concepción no solo fortalece las competencias investigativas, sino que habilita procesos de intervención contable con impacto real en las organizaciones y en la sociedad. El modelo se estructura en torno a nueve elementos clave, cuidadosamente integrados: fundamento epistemológico, objetivos formativos, concepción del sujeto y del docente, contenido curricular, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje, contexto sociocultural y dimensión ética.

Asimismo, la aplicación del modelo híbrido evidencia que el acompañamiento personalizado, la evaluación formativa, la tutoría por competencias, la clase invertida, el aprendizaje basado en problemas y la investigación-acción constituyen estrategias efectivas para dinamizar el proceso formativo. Estas herramientas permiten que el estudiante vincule su experiencia profesional con el proceso de construcción del conocimiento, en un entorno de colaboración y reflexión crítica.

En consecuencia, se plantea que, para alcanzar una formación verdaderamente pertinente, crítica y transformadora en el posgrado contable, no basta con reformar planes de estudio; es indispensable cambiar las lógicas pedagógicas que sostienen los procesos educativos. El modelo pedagógico híbrido propuesto no solo responde a esta exigencia, sino que ofrece una hoja de ruta concreta para institucionalizar prácticas docentes innovadoras, centradas en la autonomía del estudiante, la pertinencia social del conocimiento y la mejora continua del desempeño académico.

Finalmente, se invita a las instituciones de educación superior a adoptar una visión estratégica que promueva la formación docente, el trabajo interdisciplinario y la construcción colectiva de modelos pedagógicos adaptados a sus contextos. Solo así será posible garantizar una educación posgradual que no solo enseñe a investigar, sino que transforme las prácticas

profesionales desde una perspectiva ética, crítica y comprometida con el desarrollo humano y organizacional.

Este modelo reconoce al estudiante como agente activo de su aprendizaje, promueve el desarrollo de competencias investigativas y fomenta la capacidad para intervenir en entornos reales de manera ética y fundamentada. La incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida, la evaluación formativa y el acompañamiento personalizado, permite articular la teoría con la práctica, estimulando la reflexión crítica, la creatividad y el compromiso profesional.

No obstante, la implementación de este modelo requiere el compromiso institucional para superar barreras estructurales, formar a los docentes en nuevas metodologías y generar una cultura de innovación pedagógica. El fortalecimiento del acompañamiento docente, la personalización del aprendizaje y el diseño de procesos de evaluación auténticos y participativos son elementos clave para consolidar esta propuesta.

En síntesis, el ensayo demuestra que repensar los modelos pedagógicos en la enseñanza de los proyectos de intervención no solo mejora el desempeño académico de los estudiantes, sino que también contribuye a formar profesionales más críticos, creativos y comprometidos con la mejora de su entorno social y organizacional. Esta transformación pedagógica representa un paso necesario hacia una educación superior más pertinente, inclusiva y transformadora.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2020). *Cómo elaborar proyectos de intervención educativa: metodología y ejemplos prácticos*. Editorial Trillas.

Álvarez, R. (2023). *Estrategias de enseñanza para el posgrado: enfoques y desafíos.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, 14(1), 55-72.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós Educador.

Barrows, H. S., y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.* Springer Publishing Company.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Bunge, M. (s.f.). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI Editores.

Fierro-Evans, L. I., Rincón, H. R., y Mendoza, C. G. (2021). *Transformación educativa mediante modelos activos en el posgrado*. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 421-439.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (30.ª ed.)*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

González, A., y Márquez, L. (2021). *Formación universitaria y pertinencia social: modelos pedagógicos en tensión*. Educación y Sociedad, 42(3), 99-118.

Moreno, J., y Ferrer, R. (2021). *Ciencias aplicadas y educación universitaria: un enfoque interdisciplinario*. Revista Latinoamericana de Educación, 35(2), 45-63.

Muñoz, G., y Reinoso, D. (2022). *Innovación curricular y cultura pedagógica en universidades públicas.* Revista Andina de Educación, 6(1), 45-61.

Pérez-López, I., y López-Goñi, J. J. (2020). *Impacto del aprendizaje activo en educación superior.* Revista Complutense de Educación, 31(1), 55-70.

Pérez, M., y Londoño, J. (2022). Desafíos en la formación investigativa del posgrado en contabilidad. Revista Colombiana de Educación, 83(2), 101-120.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (2016). *El trabajo por proyectos en la educación superior*. Narcea Ediciones.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Marino José Palacios Copete, Magdalena González Domínguez y Melitina Jaén González; **Investigación**: Marino José Palacios Copete, Magdalena González Domínguez y Melitina Jaén González; **Metodología**: Marino José Palacios Copete, Magdalena González Domínguez y Melitina Jaén González; **Redacción – Borrador original**: Marino José Palacios Copete, Magdalena González Domínguez y Melitina Jaén González; **Redacción – revisión y edición:** Marino José Palacios Copete, Magdalena González Domínguez y Melitina Jaén González; **Autor de correspondencia:** Marino José Palacios Copete.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, el análisis o la interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso

ISSN L 2710-7620
Volumen 6, Número 1 / mayo – agosto de 2026
Páginas: 381 - 392
Enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto

Ética pública e integridad institucional como mecanismo para prevenir la corrupción administrativa en el sector público panameño

Public ethics and institutional integrity as a mechanism to prevent administrative corruption in the panamanian public sector

Éthique publique et intégrité institutionnelle comme mécanisme de prévention de la corruption administrative dans le secteur public panaméen

Ética pública e integridade institucional como mecanismo de prevenção da corrupção administrativa no setor público panamenho

Martín Martínez B.
Universidad de Panamá, Facultad de Administración Pública, Panamá
martinmartinezb16@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8797-3708

Ernesto Ariel Campble Price
Universidad de Panamá, Facultad de Administración Pública, Panamá
eacampble@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-8045-5327

DOI: https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11304

Recibido: 09/02/2026 **Aceptado:** 18/03/2026

RESUMEN

La corrupción administrativa constituye uno de los principales desafíos para la consolidación de instituciones públicas transparentes, eficientes y orientadas al interés general. El presente artículo analiza la ética pública y la integridad institucional como mecanismos preventivos para minimizar o reducir la corrupción administrativa en el sector público panameño. Mediante una metodología cualitativa de tipo documental y analítico, se examinan aportes doctrinales recientes, informes de organismos internacionales y el marco normativo panameño relacionados con la transparencia, la rendición de cuentas, el gobierno abierto y la función pública. Los resultados evidencian que la prevención de la corrupción requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la sanción, incorporando políticas orientadas al fortalecimiento de la cultura ética, la profesionalización del servicio público, la gestión de riesgos de corrupción y la participación ciudadana. Se concluye que la integridad institucional constituye un elemento esencial para fortalecer la confianza ciudadana, garantizar la equidad en la gestión pública y consolidar un Estado democrático capaz de responder eficazmente a las demandas sociales.

Palabras clave: ética pública, integridad institucional, corrupción administrativa, transparencia, administración pública, gobierno abierto

ABSTRACT

This article analyzes public ethics and institutional integrity as preventive mechanisms against administrative corruption in the Panamanian public sector. Administrative corruption undermines citizens' trust, weakens public institutions, and hinders the equitable distribution of public resources, affecting democratic governance and sustainable development. Using a qualitative, documentary, and analytical research approach, the study reviews recent scientific literature, international reports, and the Panamanian legal framework related to transparency, accountability, public integrity, and open government. The findings indicate that combating corruption requires moving beyond punitive approaches toward comprehensive preventive strategies based on ethical values, professional public service, institutional risk management, transparency, citizen participation, and accountability. The analysis concludes that strengthening institutional integrity is essential for improving public administration, promoting equity, and restoring public trust. In the Panamanian context, consolidating an ethical culture within public institutions is a strategic condition for ensuring responsible governance, protecting the public interest, and reinforcing democratic institutions.

Keysword: public ethics, institutional integrity, administrative corruption, transparency, public administration, open government

RÉSUMÉ

La corruption administrative constitue l'un des principaux défis pour la consolidation d'institutions publiques transparentes, efficaces et orientées vers l'intérêt général. Le présent article analyse l'éthique publique et l'intégrité institutionnelle en tant que mécanismes préventifs visant à minimiser ou à réduire la corruption administrative dans le secteur public panaméen. À travers une méthodologie qualitative de type documentaire et analytique, sont examinés des apports doctrinaux récents, des rapports d'organismes internationaux ainsi que le cadre normatif panaméen relatifs à la transparence, à la reddition de comptes, au gouvernement ouvert et à la fonction publique. Les résultats montrent que la prévention de la corruption nécessite de dépasser des approches centrées exclusivement sur la sanction, en intégrant des politiques orientées vers le renforcement de la culture éthique, la professionnalisation du service public, la gestion des risques de corruption et la participation citoyenne. Il est conclu que l'intégrité institutionnelle constitue un élément essentiel pour renforcer la confiance des citoyens, garantir l'équité dans la gestion publique et consolider un État démocratique capable de répondre efficacement aux demandes sociales.

Mots-clés: éthique publique, intégrité institutionnelle, corruption administrative, transparence, administration publique, gouvernement ouvert

RESUMO

A corrupção administrativa constitui um dos principais desafios para a consolidação de instituições públicas transparentes, eficientes e orientadas para o interesse geral. O presente artigo analisa a ética pública e a integridade institucional como mecanismos preventivos para minimizar ou reduzir a corrupção administrativa no setor público panamenho. Mediante uma metodologia qualitativa de tipo documental e

analítico, examinam-se contributos doutrinários recentes, relatórios de organismos internacionais e o marco normativo panamenho relacionados com a transparência, a prestação de contas, o governo aberto e a função pública. Os resultados evidenciam que a prevenção da corrupção requer superar abordagens centradas exclusivamente na sanção, incorporando políticas orientadas para o fortalecimento da cultura ética, a profissionalização do serviço público, a gestão de riscos de corrupção e a participação cidadã. Conclui-se que a integridade institucional constitui um elemento essencial para fortalecer a confiança cidadã, garantir a equidade na gestão pública e consolidar um Estado democrático capaz de responder eficazmente às demandas sociais.

Palavras-chave: ética pública, integridade institucional, corrupção administrativa, transparência, administração pública, governo aberto

Introducción

La administración pública representa el instrumento mediante el cual el Estado transforma sus políticas y decisiones en acciones destinadas a satisfacer las necesidades colectivas. Por esta razón, quienes ejercen funciones públicas tienen la responsabilidad de actuar bajo principios de honestidad, legalidad, imparcialidad, transparencia y compromiso con el interés general. Sin embargo, el fenómeno de la corrupción administrativa es uno de los principales desafíos para los Estados, debido a que afecta la calidad institucional, limita el desarrollo sostenible y deteriora la relación entre ciudadanía y gobierno.

La corrupción no se reduce únicamente al enriquecimiento ilícito o al incumplimiento de normas legales; También comprende prácticas como el favoritismo, el nepotismo, el uso indebido de la autoridad, los conflictos de intereses y la toma de decisiones alejadas del principio de equidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) plantea que la integridad pública constituye una respuesta estratégica frente a la corrupción, al promover sistemas donde los valores éticos, la gestión de riesgos y la responsabilidad institucional forman parte del funcionamiento cotidiano del Estado.

En este contexto, la ética pública adquiere una relevancia sumamente importante, porque orienta la conducta de los servidores públicos hacia la protección del interés colectivo. Una administración puede contar con normas jurídicas avanzadas; Sin embargo, si sus instituciones públicas carecen de una cultura ética, los mecanismos formales resultan insuficientes para prevenir prácticas indebidas.

En nuestro país, el fortalecimiento de la integridad pública representa un desafío permanente. Aunque existen avances normativos relacionados con transparencia, acceso a la información pública y control institucional, persisten retos vinculados con la confianza ciudadana, la prevención de riesgos de corrupción y la consolidación de una gestión pública basada en valores.

La Ley (6, 2002), que dicta normas para la transparencia en la gestión pública y establece la acción de hábeas data, constituye uno de los instrumentos jurídicos fundamentales para promover el acceso

ciudadano a la información estatal. No obstante, la transparencia efectiva requiere complementarse con instituciones sólidas, servidores públicos consolidados e idóneos, y mecanismos de rendición de cuentas permanentes.

Desde esta perspectiva, el presente artículo analiza la relación entre ética pública, integridad institucional y prevención de la corrupción administrativa, destacando la necesidad de fortalecer una gestión pública panameña basada en la equidad, la responsabilidad y la confianza social.

Materiales y métodos

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Analizar la importancia de la ética pública y la integridad institucional como mecanismos preventivos para reducir la corrupción administrativa en el sector público panameño.

Objetivos específicos

- Examinar los fundamentos conceptuales de la ética pública y la integridad institucional dentro de la administración pública.
- Identificar la relación existente entre corrupción administrativa, equidad y debilitamiento institucional.
- Analizar los mecanismos de transparencia, gobierno abierto y rendición de cuentas como herramientas de prevención.
- Proponer elementos orientados al fortalecimiento de una cultura ética en las instituciones públicas panameñas.

Metodología

Con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo-analítico destinado a desarrollar este estudio, basado en la revisión documental de literatura científica, documentos institucionales y normativos relacionados con ética pública, integridad institucional y prevención de la corrupción administrativa. La investigación documental permite analizar las principales aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la corrupción y su relación con la calidad de las instituciones públicas. Para ello, se revisan publicaciones académicas, informes de organismos internacionales y documentos normativos comprendidos entre los últimos cinco años (2020 y 2025), con el propósito de incorporar perspectivas actualizadas sobre gobernanza, transparencia e integridad pública.

El análisis se fundamenta en tres pilares fundamentales:

- Dimensión ética: La cual comprende los valores y principios que deben guiar la conducta de los servidores públicos, tales como responsabilidad, imparcialidad, honestidad y compromiso con el interés general.
- Dimensión institucional: Relacionadas con la capacidad de las organizaciones públicas para establecer mecanismos de prevención, control y respuesta frente a riesgos de corrupción.
- Dimensión social: Tomando en consideración los efectos que generan las prácticas corruptas sobre la confianza ciudadana, la equidad y la legitimidad del Estado.

Desde esta perspectiva, la investigación busca aportar una reflexión crítica sobre la necesidad de fortalecer una administración pública basada en valores, donde la prevención de la corrupción sea asumida como una política institucional permanente y no únicamente como una reacción ante hechos consumados.

Ética pública como fundamento de la función administrativa

La ética pública es el conjunto de principios, valores y normas que orientan la actuación de quienes ejercen responsabilidades dentro del Estado. Su finalidad es garantizar que las decisiones administrativas estén dirigidas al bien común y no al interés particular.

De acuerdo con (Villoria, 2021), la ética pública constituye un elemento esencial del buen gobierno porque permite establecer criterios de actuación que trascienden el simple cumplimiento legal. Un funcionario público puede actuar dentro de los límites formales de la ley, pero una administración ética exige además decisiones justas, responsables y orientadas al bienestar social.

En este sentido, debo señalar que la ética pública funciona como un mecanismo preventivo, para fortalecer la capacidad individual e institucional para identificar riesgos de conductas indebidas. La integridad no depende únicamente de sanciones, sino de la existencia de una cultura organizacional consistente y coherente donde los valores públicos sean aplicados.

La (OCDE, 2020) sostiene que los sistemas modernos de integridad pública deben combinar normas, liderazgo ético, gestión de riesgos, formación continua y mecanismos de rendición de cuentas. Esto significa que la ética debe formar parte de la estructura institucional y no limitarse a declaraciones formales.

Integridad institucional y prevención de la corrupción

La integridad institucional tiene que ver con la capacidad de una organización pública para actuar de manera coherente con los valores, principios éticos y normas que justifican su existencia. Una institución íntegra no solamente cumple con las normas, sino que desarrolla capacidades para prevenir conflictos de intereses, administrar riesgos y garantizar decisiones transparentes.

En ese sentido, podemos señalar que el objetivo fundamental es prevenir la corrupción, gestionar los conflictos de interés y garantizar que los recursos de todos se utilicen para el interés general o el propósito legítimo de la organización pública por la cual fue creada.

Según (Huberts, 2021), la integridad pública requiere analizar tanto los comportamientos individuales como las condiciones institucionales que pueden favorecer o limitar las prácticas corruptas. Desde esta perspectiva, la corrupción no es únicamente producto de decisiones personales, sino también de ambientes organizacionales donde existen debilidades de control o ausencia de valores compartidos.

Por ello, las instituciones públicas deben crear sistemas que promuevan la conducta ética mediante capacitación, liderazgo responsable, controles internos efectivos y mecanismos adecuados de supervisión. En materia de prevención de la corrupción requiere comprender que el fortalecimiento institucional es un proceso permanente en materia de formación y capacitación.

Como señala la UNODC (Huberts, 2021), las estrategias anticorrupción más efectivas son aquellas que combinan prevención, educación, cooperación institucional y participación ciudadana.

Corrupción administrativa, equidad e interés público

La corrupción administrativa constituye una alteración del propósito esencial de la función pública, debido a que transforma una responsabilidad orientada al servicio ciudadano en un instrumento para la obtención de beneficios particulares.

Este fenómeno afecta directamente la equidad, porque modifica las condiciones bajo las cuales deben distribuirse los recursos, oportunidades y servicios públicos. Todos estamos de acuerdo que la corrupción genera una disminución de la capacidad del Estado para resolver de manera integral las necesidades sociales. Cuando las decisiones administrativas están influenciadas o dirigidas por intereses particulares, relaciones de poder o beneficios indebidos, se afecta el principio de igualdad la cual está garantizada al más alto nivel normativo en panamá, y se aplica de forma transversal en el ámbito constitucional, laboral, judicial y de contrataciones con entidades públicas, las cuales deben prevalecer en la gestión pública.

La (OCDE, 2020) señala que la corrupción representa una amenaza para la confianza en las instituciones porque debilita la capacidad del Estado para actuar de manera imparcial y orientada al interés general. Por ello, los sistemas de integridad pública deben enfocarse no solamente en sancionar conductas penales o irregulares, sino también en identificar y reducir brechas que permiten su aparición en la cosa pública. La equidad es un principio de justicia social muy esencial en la administración pública, ya que implica que las decisiones estatales deben responder a criterios objetivos y transparentes.
No obstante, cualquier práctica que favorezca intereses particulares mediante el uso indebido del poder público representa una vulneración del principio de justicia administrativa.

ara (VARIAICH, 2021), la corrupción está estrechamente relacionada con la percepción ciudadana sobre la imparcialidad institucional. Cuando la sociedad considera que las instituciones no aplican reglas iguales para todos, decrece la confianza pública y aumenta la percepción de injusticia.

En Latinoamérica, este problema también adquiere especial relevancia debido a que las debilidades institucionales pueden afectar la calidad de los servicios públicos y profundizar desigualdades ya conocidas. La corrupción genera pérdidas económicas; pero también limita la capacidad del Estado para promover el desarrollo social, educativo y garantizar derechos.

En nuestro país, el fortalecimiento de la ética pública debe estar vinculado con instituciones capaces de garantizar la toma de decisiones basadas en mérito, transparencia y responsabilidad. Una gestión pública orientada por principios éticos debe asegurar que las instituciones públicas utilicen los recursos basados en criterios de eficiencia y justicia.

Resultados

En este sentido, consideramos oportuno poner sobre la mesa de discusión las siguientes líneas de acción, las cuales consideramos van en la dirección correcta para minimizar actos que riñan con la integridad en nuestras instituciones públicas

Tabla 1

Líneas de acción para minimizar actos que riñan con la integridad en nuestras instituciones públicas

Línea de acción	Descripción
Fortalecer la ética del servidor público	Desarrollar programas permanentes de formación ética que permitan a los servidores públicos comprender la importancia de su responsabilidad social. La ética pública no debe ser un requisito formal, sino un elemento cotidiano en la cultura institucional.
Profesionalización de la administración pública	El fortalecer los sistemas basados en mérito, capacidad y evaluación objetiva debe ser fundamental para garantizar instituciones más eficientes y menos vulnerables a prácticas de favoritismo o influencia indebida. La profesionalización del servicio público debe favorecer la continuidad institucional para que las decisiones administrativas respondan a criterios técnicos y no únicamente a intereses coyunturales.
Gestión de riesgos de corrupción	Deben implementar mecanismos de identificación, evaluación y tratamiento de riesgos relacionados con corrupción, conflictos de intereses y abuso de funciones. La prevención requiere anticiparse a los problemas y no actuar solamente después que ocurran.

Mayor participación ciudadana	La ciudadanía debe ser considerada un componente esencial del control democrático. Los mecanismos de participación, acceso a la información y vigilancia social fortalecen la transparencia y contribuyen a mejorar la calidad de las instituciones públicas.
Liderazgo ético institucional	Los niveles superiores de dirección tienen una responsabilidad fundamental en la construcción de ambientes organizacionales íntegros. El comportamiento de los líderes públicos influye directamente en la cultura institucional y en las prácticas del personal.

Como plantea la OCDE (2024), los sistemas de integridad más efectivos son aquellos donde existe compromiso político e institucional para promover valores públicos, prevenir riesgos y fortalecer la confianza ciudadana.

Discusión

La República de Panamá cuenta con un marco jurídico orientado a promover la transparencia, el acceso a la información y la responsabilidad en la gestión pública. Sin embargo, la existencia de normas constituye únicamente una parte del proceso; su efectividad depende de la capacidad y compromiso de las autoridades institucionales, en aplicar y generar en la praxis una cultura de integridad.

Uno de los principales instrumentos jurídicos en esta materia es la Ley 6 de 22 de enero de 2002, que establece normas para la transparencia en la gestión pública y regula el derecho de acceso a la información. Esta normativa representa un avance significativo al reconocer la información pública como un elemento fundamental para la participación ciudadana y el control social.

Asimismo, la administración pública panameña cuenta con disposiciones relacionadas con la ética del servidor público, los principios de probidad administrativa y los mecanismos de fiscalización establecidos por los órganos de control. No obstante, el tema consiste en fortalecer la aplicación práctica de estos instrumentos, porque de nada sirve que existan, si desde adentro no se aplican.

Siempre se ha señalado que, la integridad pública requiere que las instituciones pasen de un enfoque basado en el cumplimiento formal de normas, hacia un modelo preventivo. Según la OCDE (2024), los sistemas modernos de integridad deben incorporar liderazgo ético, gestión de riesgos, transparencia, participación ciudadana y evaluación permanente de resultados.

Un aspecto fundamental para nuestro país es el fortalecimiento de la profesionalización del servicio público. La carrera administrativa basada en mérito constituye un elemento esencial para reducir prácticas de discrecionalidad y garantizar que la selección y promoción de funcionarios respondan a criterios técnicos y no a intereses particulares.

La debilidad de los sistemas de mérito puede afectar la institucionalidad, debido a que favorece escenarios donde la confianza personal o la influencia externa sustituyen los criterios profesionales. Por ello, la ética pública debe estar acompañada de estructuras administrativas que incentiven la responsabilidad y la excelencia.

El gobierno abierto representa otra oportunidad para fortalecer la integridad pública, a través de la transparencia activa, la rendición de cuentas, los datos abiertos y la participación ciudadana permiten que la sociedad vigile, exija y obtengan mejores y mayores herramientas para supervisar la gestión pública obteniendo resultados aceptados.

Como plantea la ONU (2023), la prevención efectiva de la corrupción requiere instituciones inclusivas, responsables y capaces de generar confianza mediante prácticas transparentes y participativas.

El fortalecimiento de la integridad pública requiere incorporar mecanismos que permitan una relación más cercana entre el Estado y la ciudadanía. En este contexto, el gobierno abierto se presenta como un modelo de gestión basado en la transparencia, la participación ciudadana, la colaboración y la rendición de cuentas. La transparencia constituye la herramienta esencial para prevenir la corrupción porque reduce los espacios de discrecionalidad administrativa y permite que la sociedad conozca cómo se toman las decisiones públicas. Sin embargo, una política efectiva de transparencia no debe limitarse a publicar información; debe garantizar que esta sea accesible, comprensible y útil para la ciudadanía.

La OCDE (2020) señala que el gobierno abierto contribuye al fortalecimiento de la integridad pública al promover instituciones más responsables, participativas y orientadas a generar confianza social. Desde esta perspectiva, la apertura institucional funciona como un mecanismo preventivo frente a los riesgos de corrupción.

La rendición de cuentas representa otro componente fundamental. Los funcionarios públicos no solamente deben cumplir con sus obligaciones legales, sino también explicar y justificar sus decisiones ante los ciudadanos y los órganos de control. Según Bovens et al. (2021), la rendición de cuentas fortalece la legitimidad democrática al establecer una relación de responsabilidad entre quienes ejercen autoridad y la sociedad.

En Panamá, el desarrollo de políticas de gobierno abierto constituye una oportunidad para fortalecer la participación ciudadana y mejorar la calidad de la gestión pública. La incorporación de herramientas digitales, datos abiertos y mecanismos de consulta pública transforman el funcionamiento del Estado para hacerlo más eficiente, toda vez que, pueden contribuir a una administración más transparente y cercana a las necesidades sociales.

No obstante, es importante reconocer que la transparencia por sí sola no elimina la corrupción. Para que sea efectiva debe estar acompañado de instituciones sólidas, controles adecuados y una cultura

ética dentro de la administración pública. Como sostiene Mungiu-Pippidi (2021), la reducción sostenible de la corrupción depende de la transformación de las estructuras institucionales que permiten privilegios, favoritismos y concentración indebida del poder.

Por ello, el gobierno abierto debe entenderse como parte de una estrategia integral de integridad pública, donde la ciudadanía no sea solamente receptora de información, sino un actor activo en la vigilancia y evaluación de la gestión estatal.

El análisis nos permite decretar que la prevención de la corrupción administrativa requiere una estrategia integral que combine reformas institucionales, formación ética y participación ciudadana. La lucha contra la corrupción no debe depender exclusivamente de sanciones posteriores, sino de políticas preventivas capaces de minimizar los riesgos antes que ocurran.

Conclusiones

La ética pública representa el fundamento moral de la administración del Estado, mientras que la integridad institucional representa la capacidad de las organizaciones públicas para convertir esos valores en prácticas concretas. Ambas dimensiones son indispensables para prevenir la corrupción administrativa y garantizar que el poder público sea ejercido con honestidad y responsabilidad.

El estudio demuestra que la corrupción afecta directamente la equidad social, debido a que desvía recursos, limita oportunidades y deteriora la confianza ciudadana. Por ello, combatirla no debe verse únicamente como una obligación jurídica, sino como un compromiso democrático orientado a proteger el interés colectivo.

En Panamá, el fortalecimiento de la integridad pública requiere avanzar hacia un modelo preventivo donde la ética, la transparencia y la rendición de cuentas formen parte de la gestión cotidiana del Estado. La construcción de instituciones confiables depende de servidores públicos preparados, sistemas administrativos sólidos y una ciudadanía activa en la vigilancia de la gestión pública.

En definitiva, una administración pública íntegra no se construye solamente mediante leyes y controles, debe estar orientado una cultura institucional permanente donde los valores públicos orienten cada decisión y cada actuación en la gestión administrativa de nuestras instituciones.

Referencias

Bovens, M. (2021). Updating public accountability: a conceptual framework of voluntary accountability. *Public Management Review*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14719037.2021.2006973

Corte Nacional de Justicia. (s. f.). *Unidos contra la corrupción: Comprometidos para erradicar la corrupción* [Publicación de estado]. Facebook.

https://www.facebook.com/CorteNacionalCNJ/posts/unidoscontralacorrupci%C3%B3n-comprometidos-para-erradicar-la-corrupci%C3%B3n-compromisocn/2940120759562644/

Huberts, L. W. J. C. (2021). *Ethics, corruption, and integrity of governance: What it is and what can be done*. Vrije Universiteit Amsterdam. https://research.vu.nl/en/publications/ethics-corruption-and-integrity-of-governance-what-it-is-and-what/

Huberts, L. W. J. C. (2021). Integridad: Qué es y por qué es importante. *Integridad Pública*.

Ley N.º 6 de 22 de enero de 2002, que dicta normas para la transparencia en la gestión pública, establece la acción de hábeas data y dicta otras disposiciones. *Gaceta Oficial de la República de Panamá*.

Mungiu-Pippidi, A. (2021). *La búsqueda del buen gobierno: Cómo las sociedades controlan la corrupción*. Cambridge University Press.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *[Título de la publicación]*. UNODC.

Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Naciones Unidas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Manual de la OCDE sobre integridad pública*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Panorama de las administraciones públicas: América Latina y el Caribe 2024*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Perspectivas de anticorrupción e integridad de la OCDE 2024*. OECD Publishing.

Rothstein, B., y Varraich, A. (2021). *Comprender la corrupción*. Cambridge University Press.

Villoría, M. (2021). *Ética pública y buen gobierno*. Tecnos.

Declaración de Autoría

Conceptualización: Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price; **Investigación**: Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price; **Metodología**: Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price; **Redacción – Borrador original**: Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price; **Redacción – revisión y edición:** Martín Martínez B. y Ernesto Ariel Campble Price; **Autor de correspondencia:** Ernesto Ariel Campble Price.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, el análisis o la interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso